De schoolvorm van sociale relaties:
subject tussen object en auteur

Deel I

Bijdragen voor een gemoedelijke school

Macht en kennis in schoolvormen van sociale relaties

Pascal Paulus

2023

Data

Titel: De schoolvorm van sociale relaties: subject tussen object en auteur.
Deel I: Bijdragen voor een gemoedelijke school.
Macht en kennis in schoolvormen van sociale relaties.

Auteur: Pascal Paulus.

Editie: juni 2014 - vertaling augustus 2023- versie 1.3 augustus 2026

Copyright: CC BY-NC-ND 4.0

Revisie: Portugees Sara Paulus
Nederlands: Pascal Paulus

Formaat: PDF e-book 14 x 21 cm

Tekst: Open Sans

Pascal Paulus (https://sites.google.com/view/pepepascal)

Pascal Paulus

De schoolvorm van sociale relaties: subject tussen object en auteur

DEEL I

Bijdragen voor een gemoedelijke school

Macht en en kennis in

schoolvormen van sociale relaties

Versie 1.3. – augustus 2026

Inhoud

Inhoud

Lijst met gebruikte afkortingen

Schoolvormen van zijn: subject tussen object en auteur

1 Macht en kennis op school

De ontwikkelde samenleving.

Socialiseren en associëren

Beschaving of socialisatie op school

De naturalisatie van de school

Over schoolervaring

De school: dimensies en manieren van zijn

De dimensies van de school

Een instelling die gevangen zit in het productiemodel

Een bureaucratische organisatie, aan verandering onderhevig?

De vorm die vormt.

Schoolvormen van sociale relaties.

Vijf kenmerken van schriftuurlijke schoolvormen van sociale relaties

School en machtsrelaties

De relatie met kennis

Geformatteerd product of relationeel apparaat?

De betekenis van schoolsituaties

2 subjecten-objecten, -actoren of -auteurs op school

De hegemonische vorm

Sociale relaties met subjecten-object

De macht en de verdinging van de de leerling

Subject-object of subject-actor

Het kind centraal

Interactie met kennis in de groep met gereguleerde macht

Macht en kennis in de instituerende klas

Over het uitproberen van de democratie in de microkosmos

Het verlangen om te weten

De moderne schoolbeweging en de school om de wereld te lezen

Leren in coöperatie

Leren door productie

Discussies en morfologische suggesties

Interactieve culturele ruimte-tijd.

3 Het geval van een singuliere schoolvorm

Een mogelijke lezing van de vorm

De vorm in het schoolproject

4 Leren onder de vijgenboom.

Welke singulariteit in de vorm?

Welke bevoegdheid, voor wie en waarvoor?

De terugkeer van de lerende persoon

5 Welke toekomst voor de schoolvorm?

Onderwezen wereld, begrepen wereld, begrijpelijke wereld

De vorm van de school: uitbreiding van een concept

Ajuda: variant van de sociale relatie in een schoolvorm van invariant leren.

Schoolvormen van sociale relaties: breken met de blindheid van de eenheidsgedachte

Het continuüm van schoolvormen van sociale relaties

Schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten

Schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren

Schoolvormen van sociale relaties tussen subjecten-auteurs

Onderwezen of begrijpelijke wereld: de twee polen van het continuüm

Het aanpassingsvermogen van de schoolvorm

Samenstellende elementen van de dynamische schoolvorm

Van schoolonderwijs tot leren op school

Naar de gastvrije school?

Bibliografie

Bijlage: Evolutie van assemblee naar raad in MEM

Lijst met gebruikte afkortingen

CEL: Coopérative de l'Enseignement Laïque.

CEMEA: (Ceméa) Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active.

ICEM: Institut Coopératif de l'École Moderne (Frankrijk).

FINEM: Fédération Internationale de Mouvements de l'École Moderne.

MEM: Moderne School Beweging van Portugal.

VOA: Voz do Operário da Ajuda.

Voor alle anderen,
in een dialectisch
leerproces

Schoolvormen van zijn: subject tussen object en auteur

In september 2012 was het vijftig jaar geleden dat de school mijn leven kruiste. Zonder iets te vragen, zonder zelfs maar te beseffen wat er aan de hand was, werd ik door mijn vader meegenomen naar een klein gebouw, op korte loopafstand van het huis waar we toen woonden, en overgedragen aan een voor mij vreemde persoon. Ik was vijf jaar oud. Mijn sociale relatie, die ik later zou identificeren als een schoolse vorm van sociale relaties, die vandaag nog doorloopt startte toen. Ik weet niet precies wanneer ik mezelf begon vragen te stellen over deze vorm van sociale relaties. Ik kreeg te horen dat ik van jongs af aan een zekere angst had om de regels van buitenaf te leren, ook het volgens mijn zinloze opgedragen werk te voltooien. Er is een anekdote die jarenlang de familiediners opvrolijkte tijdens de traditionele kerstbijeenkomsten bij mijn grootmoeder. Volwassenen riepen mijn vermeende opstandigheid jegens school op: maandenlang, telkens wanneer de kleuterleidster, die geen vreemde meer was, tekeningen uitdeelde om binnen de lijntjes te kleuren, of karton om te perforeren, zei ik netjes: "*Niet voor mij, dank je…*" In de daaropvolgende jaren werd de weigering om deel te nemen de basisvraag om te proberen te begrijpen waarom deel te nemen, en, later, hoe deel te nemen aan en om te gaan met de gesloten omgeving van de school, zonder de wereld "daarbuiten" uit het oog te verliezen.

De wereld groeide terwijl ik groeide, en de school was er altijd. Van jongs af aan was er ook kritiek op de school. Het was een schok om te beseffen dat de basisschool van mijn grootvader, aan het einde van de 19e eeuw en het begin van de 20e eeuw, vreemd genoeg veel leek op die van mijn ouders, de mijne en die van mijn dochters, qua organisatie, relatievorm en in de manier om met kennis om te gaan. In een tijdsbestek van honderd jaar lijkt de vorm genaturaliseerd te zijn geworden, om een uitdrukking van Rui Canário te gebruiken. Deze veronderstelde naturalisatie is het gevolg van een geplande strategie voor de sociale constructie van een plaats van instructie voor de volgende generatie, zoals ik kon zien toen ik Normaalschool leerling was.

De schoolse vorm van sociale relaties maakt deel uit van de geschoolde samenleving. Schoolrituelen vinden we overal, binnen en buiten de school. We vinden samenlevingsrituelen vaak op school. De school domineert het leven van mensen in de geschoolde wereld. Mensen worden gewaardeerd op basis van hun schoolprestaties. Voor school is er *preschool*, tijdens na school zijn er naschoolse activiteiten, na de schoolse studies zijn er door de school gevalideerde postdoctorale cursussen. Wat op school gebeurt, dient als voorbeeld voor wat er in andere contexten, in andere instellingen gebeurt. Wat in andere contexten gebeurt, wordt geïntegreerd in de schoolcontext.

Bijdragen voor een gastvrije school is het eerste van twee delen onder de gemeenschappelijke titel *De schoolse vorm van leren: subject tussen object en auteur*. Beide delen zijn ontleend aan het doctoraat proefschrift over onderwijssociologie dat ik in 2013 aanbood onder de titel *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*[1].

Dit eerste deel behandelt de schoolse vorm van sociale relaties. Het vertrekt vanuit de constatering dat in de geschoolde wereld deze vorm de samenleving domineert. Dit betekent niet dat het geen invloeden ontvangt van andere schriftuurlijke vormen van sociale relaties, maar de schriftuurlijke vormen zijn ongetwijfeld, zoals Vincent *et al.* (1994) stellen, degenen die zich het duidelijkst laten gelden ten opzichte van orale sociale vormen. Deze auteurs definiëren vijf kenmerken, waarop ik in dit werk zal terugkomen, met betrekking tot het bestaan van geobjectiveerde kennis, de "*pedagogisering*" van leren, het bewerkstelligen van blijvende sociale effecten, het leren over de uitoefening van macht en de taal en de wereld.

In feite, zoals ik de gelegenheid zal hebben om te betogen, vertegenwoordigt de uitdrukking “schoolse vorm" een willekeurig aantal vormen. Het hebben van een dominante variant betekent niet dat de schoolse vorm overal hetzelfde is. Ten eerste zijn er duidelijke systemische verschillen. Ten tweede, en dit lijkt mij relevanter voor het werk dat ik presenteer, zijn er plaatselijk veel 'smaken' van de schoolse vorm van sociale relaties. Deze ‘smaken’, of varianten, zijn het gevolg van het feit dat wat er op scholen gebeurt, afhangt van de mensen die er zijn, wat aanleiding geeft tot “schoolse *vormen* van sociale relaties", in het meervoud.

Ongeacht de gelijkenis die instellingen, waaronder scholen, onder elkaar tonen, spelen de subjecten daarin een centrale rol. Zelfs wanneer men probeert een instelling te zien als een anonieme organisatie met regels die buiten de actoren om bestaan, tonen individuen op verschillende manieren de relatie die ze onderhouden met die organisatie, doorheen de relatie die ze onder elkaar aangaan.

In de schoolse vorm zijn drie factoren doorslaggevend: macht, kennis en pedagogisch paradigma. De manier waarop individuen hun relatie met macht en hun relatie met kennis interpreteren, de keuze van het pedagogisch paradigma dat ze zullen volgen, bepaalt de lokale variatie van een schoolse vorm van sociale relaties.

Als ik het heb over de relatie met macht, dan heb ik het over de manier waarop de volwassene zich verhoudt tot het kind: is hij zich bewust van een relatie van wederzijds leren of beschouwt hij zichzelf als een relatie tot *in fans*, tot wezens zonder *spraak* ? Is de pedagogische relatie gebaseerd op de overdracht van waarden en patronen van machtsuitoefening door een elite over wie niet tot de elite behoort, of is ze gebaseerd op het in twijfel trekken van de relatie met de macht zelf?

Als ik het over kennis heb, vraag ik me af wat de rol van de overdracht is van volwassenen op kinderen of wat de relatie, de interactie ermee is van volwassenen en kinderen, gebaseerd op de kennis die iedereen heeft.

Wanneer ik spreek van een pedagogisch paradigma, stel ik de pedagogische relatie in vraag in het licht van drie verschillende leertheorieën.

Op school, waar de sociale relatie '*gepedagogiseerd*' is, is er een voortdurende variatie in de vormen van deze relatie. Die kan gaan van een relatie die geacht wordt hiërarchisch te zijn, zowel top-down als bottom-up, tot een die coöperatief, horizontaal en participatief is. De sociale relatie onderliggende aan een bepaalde schoolse vorm kan worden gelezen als een band tussen subject-objecten[2], een relatie met subject-actoren die leidt tot een interactie

tussen subject-auteurs, inclusief kinderen.

Op deze manier worden 'families' of groepen schoolse vormen van sociale relaties zichtbaar met subject-objecten onder instructie, met subject-actoren in een uitvoeringsscenario, of tussen subject-auteurs van hun productie: een continuüm van varianten van de schoolse vorm.

Dit eerste deel laat zien hoe een continuüm van schoolse vormen van sociale relaties kan bijdragen tot de beschrijvende 'grammatica' van schoolonderwijs.

Het eerste hoofdstuk, *Macht en kennis op school*, schetst de school in een geschoolde samenleving. Het introduceert de analytische dimensies van instelling, organisatie en vorm van de school, en ontwikkelt de dimensie van de vorm van de school, om de relatie met macht en de relatie met kennis die erin is vervat, uit te leggen. Het karakteriseert en behandelt de hypothese van *een continuüm* van schoolse vormen van sociale relaties.

Subjecten-objecten, actoren of auteurs op school volgt, waarin drie pedagogische paradigma's worden besproken, inclusief de respectievelijke relatie met macht en kennis, die de beschreven groepen schoolse vormen van sociale relaties begeleiden. Het roept de leer- en socialisatieruimtes op die de samenleving haar kinderen biedt en situeert de klasse die door de groep die haar vormt als ruimte-tijd is ingesteld, waarbij subjecten erin worden geplaatst als betrokken actoren. Het behandelt de suggesties van een van de stromingen in de institutionele pedagogiek en het pedagogische voorstel van de de Moderne School Beweging van Portugal (MEM), aangezien dit de referenties zijn van de onderwijzers van de *Voz do Operário da Ajuda* in het bestudeerde decennium in de casestudy die in het tweede deel wordt gepresenteerd.

Het geval van een enkelvoudige schoolvorm recapituleert de karakterisering van de schoolse vorm en de hypothese die te zien als een *continuüm* van schoolse vormen van sociale relaties en *Leren in de schaduw van de vijgenboom* haalt uit veldwerk de elementen die de schoolse vorm A voz da Ajuda en de duurzaamheid ervan aantonen. Dit ondersteunt de verruiming van de definitie door Vincent *et al.* (1994) gegeven voor de de schoolse vorm van leren.

Welke toekomst voor de schoolse vorm?" introduceert tot slot elementen voor het noodzakelijke debat tussen volwassenen en kinderen over de rol van de leraar en de leerling, uitgaande van een machtsrelatie die gebaseerd is op interactie, en niet op '*hiërarchisering'*, en een relatie met kennis die niet gebaseerd is op standaardisatie en gefragmenteerde overdracht maar op de productie van originele culturele werken.

Deze dialoog rond de school, en zijn specifieke vorm, eigen aan de functie die er expliciet en impliciet aan wordt toegekend, moet bijdragen tot het denken over een dynamische schoolse vorm, bereid om de school te laten evolueren vanuit de plaats van instructie van de verleden naar een aan de toekomst gelinkte leeromgeving. Het suggereert de hypothese van een vergelijkende grammatica voor het leren op school.

Schrijven kent solitaire fasen. Men leert echter niet alleen en produceert ook niet alleen. Het werk dat ik ik hier voorstel is het resultaat van vele gedeelde momenten. Het voortdurende denkproces, momenteel vastgelegd in de hiernavolgende pagina's, zou niet mogelijk zijn geweest zonder de discussies en gesprekken met degenen die mij tijdens dit proces hebben

bijgestaan. Elke andere ontmoeting met hen of met andere mensen zou een variant van het proces en het product hebben doen ontstaan.

Ik wil Rui Canário bedanken, die me heeft aangemoedigd voor dit hele schrijfproces, dat op een andere manier begon in 2004. Hij heeft me altijd aangespoord om door te gaan met schrijven op basis van jarenlange oefening, gedocumenteerd in teksten, foto's, herinneringen en verhalen. Een hartelijke omhelzing gaat naar Sérgio Niza, als dank voor het intellectuele plezier van de lange gesprekken waarmee hij me onderhield, nu en vroeger, sinds we elkaar ontmoetten, in 1984.

Het was een voorrecht om gebruik te kunnen maken van de enorme kennis van beiden, die veel verder gaat dan het onderwerp dat in deze tekst aan bod komt, en om veel van de leessuggesties die ze mij deden te accepteren.

Ik denk aan allen die als kind leerlingen waren van Voz do Operário da Ajuda. Zonder hen zou dit werk niet bestaan. Het tweede deel komt volledig voort uit de tijd die oud-studenten en professoren mij schonken om de gepresenteerde casus te verwezenlijken.

Dank aan alle andere mensen die naar me luisterden en me aanmoedigden. Een bijzondere gedachte gaat naar Bob Paulus en Odette Vanmuysen voor de vragen die ze tijdens urenlange videoconferenties stelden. Hartelijk dank aan Francisco Marcelino en Carmen Correia, die altijd beschikbaar zijn om naar me te luisteren, met me te discussiëren en bestaande teksten aan te duiden uit het documentatiecentrum van de Moderne School Beweging. Dank ook aan Joshua Muskin, voor zijn steun bij het vinden van teksten en voor zijn luisterend oor. Ik noem hier al degenen die aspecten van het werk met mij hebben besproken, waaronder Sofia Ferreira, Irene Santos, Inês Paulus, Sara Paulus en Clarisse Rosa, terwijl ik de informatie aan het verwerken en schrijven was.

Ten slotte herinner ik me vrienden en collega's van vele jaren geleden, eerst in Nederland, België en Frankrijk, en later in Portugal. Samen verkennen en blijven we andere manieren voorstellen om naar school te gaan, sinds de jaren van discussie met Fernand Oury, Fons Verbeeck en Tony Van den Heurck, tot vandaag, met velen, maar vooral met de partners van de Movimento da Escola Moderna die mij verwelkomden en met wie ik elke dag leerde en leer.

Ik koester de hoop dat dit schrijven een kleine wederdienst kan zijn voor het vele dat ik heb geleerd van de gesprekspartners die ik hier noem en de vele anderen die ik tegenkwam en met wie ik nog steeds leer, en een nederige bijdrage aan de voortdurende discussie tussen alle geïnteresseerden in het verdiepen van de reflectie rond de vorm van de school.

Carnaxide 2014

1 Macht en kennis op school

In de moderne geschreven samenleving is de school geïnstalleerd als een van de organiserende instellingen. Het instituut wordt belangrijk, herinnert Rui Canário (2005), wanneer natiestaten ontstaan en georganiseerd worden. De school speelt daarom een essentiële rol bij het bevorderen van een taalkundige en culturele referentie-eenheid, door de opleiding van nieuwe generaties, waarin ze probeert verenigende waarden bij te brengen. Deze waarden, gegrift in het culturele erfgoed van de elites die de school hebben opgericht, worden gepresenteerd in het nationale leerplan waartoe de school dwingt.

Het overwicht van de school, als geïnstitueerde plaats voor het opleiden van kinderen en jongeren, zorgt ervoor dat ze al snel de status van genaturaliseerd object krijgt. In veel omstandigheden wordt ze niet langer beschouwd als een sociale constructie, die een specifieke ordening bevat voor de organisatie van de samenleving, het resultaat van lokale en tijdelijke omstandigheden, bedacht en opgelegd door degenen die de middelen hebben om dat te doen.

De naturalisatie van de school is waarneembaar in verschillende situaties, soms subtiel, zoals in de verklaring van de rechten van het kind van de Verenigde Naties, die het recht op voedsel, liefde en identiteit verdedigt, en in het zevende beginsel, het recht op onderwijs en op vrije tijd voor kinderen uitlegt waarbij het eerste in de beginfase, *gratis en verplicht* is:

> "Het kind heeft recht op onderwijs, dat gratis en verplicht moet zijn, tenminste in de lagere klassen. Het moet een opleiding krijgen die de cultuur bevordert en het in staat stelt, onder voorwaarden van gelijke kansen, mentale vaardigheden, gevoel voor morele en sociale verantwoordelijkheid te ontwikkelen en een nuttig lid van de samenleving te worden.
>
> Het belang van het kind moet het leidende beginsel zijn van degenen die verantwoordelijk zijn voor hun opvoeding en begeleiding, een verantwoordelijkheid die in de eerste plaats bij hun ouders ligt.
>
> Het kind moet alle gelegenheid krijgen om te spelen en deel te nemen aan recreatieve activiteiten, die gericht moeten zijn op dezelfde doelstellingen als het onderwijs; de samenleving en de overheid moeten zich inspannen om deze rechten te bevorderen."[3] (Verklaring van de Rechten van het Kind, Principe 7, UNO, 1959).

Op planetair niveau wordt het recht op onderwijs bepleit. In een geschoolde samenleving is dit recht een *plicht* geworden waarover geen twijfel bestaat en wordt er vanuit gegaan dat dit in de *verplichte school* gebeurt, waar wordt geleerd wat is ingeschreven in het nationale leerplan, verplicht door de school administratie. Het spreekt voor zich, want ook al bestaat er in bepaalde landen de mogelijkheid om gebruik te maken van vormen van huisonderwijs, dan nog is men verplicht het voorgeschreven curriculum te doorlopen, dat wordt gewaarmerkt door middel van tests of examens.

De samenleving beveelt wereldwijd, via een van haar instellingen, om de nieuwe generaties

de sociale regels te laten begrijpen waaraan zij onderworpen moeten zijn om diezelfde samenleving binnen te gaan, wat school en onderwijs onderzoeksterreinen maakt voor de sociologie, meer specifiek voor de sociologie van onderwijs.

Martine Xiberras (1996) analyseert verschillende sociologische theorieën en hun interpretatie van de relatie tussen onderwijs, school en samenleving. De theorieën van de klassieke sociologie, die van de sociologie van deviatie en van de sociologie van het handelen verdienen hier een korte inleidende noot.

De theorieën van de klassieke sociologie, met Durkheim, Simmel en Weber, beschrijven wat zij definiëren als de evolutie van gemeenschap naar samenleving. Xiberras volgt Durkheim met de studie naar de invloed van collectief bewustzijn op de sociale band. Simmel wordt vernoemd als wie zich wijdde aan het heroverwegen van de sociale band in micro-relationele situaties en Weber als degene die het meest geïnteresseerd is in de politieke band en dus in wat autoriteitsrelaties definieert en beschrijft.

De auteur herinnert eraan dat voor Durkheim de variatie in de vorm van de sociale band de solidariteit zal bepalen, gereduceerd tot twee hoofdvormen: de mechanische en de organische. Mechanische solidariteit is kenmerkend voor traditionele samenlevingen, waarin individuen weinig van elkaar verschillen. Solidariteit is van mechanische aard, vanwege de gelijkenis en nabijheid tussen de elementen van de groep. In moderne, complexe samenlevingen, met een grote differentiatie in de uit te voeren taken, bestaat de neiging dat iedereen verschillende functies bekleedt, die allemaal nodig zijn. Solidariteit is organisch, in biologische zin: organen werken samen voor het welzijn van het lichaam als geheel. Door zich samen te voegen vormen individuen een nieuwe spirituele individualiteit die Durkheim collectief bewustzijn noemt. Morele dichtheid, dat wil zeggen de cohesie van de groep die voortkomt uit waarden, verboden en imperatieven, verbindt individuen en lokt solidariteit uit, wat gemakkelijker is wanneer de sociale band van mechanische aard is. De geleidelijke vervanging van organische solidariteit door mechanische solidariteit impliceert het verlies van de horizontale band, wat een afname van morele dichtheid veroorzaakt, wat kan leiden tot het anarchistische uiterste van anomie. De vormend integrerende sociale kaders, of ze nu religieus, nationaal of politiek zijn, worden beïnvloed door het collectieve bewustzijn en de mondiale samenleving.

Voor Simmel, vervolgt Xiberras (1996), maakt de relatie van wederkerigheid tussen twee individuen een progressieve opening naar buiten mogelijk. Een op zichzelf gesloten gemeenschap stelt zich gaandeweg open voor het onbekende, wanneer de buitenlander de buitenkant en de binnenkant vertegenwoordigt, wanneer hij als buitenlander al binnen de gemeenschap is. Relaties van afstand en nabijheid verhullen mobiliteitssituaties, dat wil zeggen van degenen zonder wortels, maar ze vergroten de objectiviteit, dankzij het contact met degenen die niet zijn onderworpen aan de vooroordelen van de endogene groep, en vergemakkelijken de abstractie omdat, door de relatie van wederkerigheid die zich ontwikkelt, er meer algemene interpretatiemodellen verschijnen als doelstelling. Wanneer de buitenlander, eerst bekend vanuit het oogpunt van verschillen, bekeken begint te worden vanuit het oogpunt van overeenkomsten, zegt de auteur, voelt de groep zich verplicht om haar collectieve representaties te wijzigen. Momenteel echter, zegt Xiberras (1996, p. 75), is

het, in het geval van grote westerse steden, alsof ieder een buitenlander wordt in relatie tot ieder ander.

Om de verticale relatie in de machtsverhouding uit te leggen en de reden waarom de mens aanvaardt zich aan de meerdere te onderwerpen, schrijft Weber in 1922 *Die drei reinen Typen der legitimen Herrshaft.* Hierin stelt hij dat een individu onderwerping accepteert, in een ongelijke machtsverhouding, dat wil zeggen dat er mensen zijn die de regels accepteren die hen door een ander worden opgelegd. Het Duitse woord *Herrshaft* (Vlaams *Heerschap*), samengesteld uit *Herr (Heer)* , de heer of landheer en het achtervoegsel *shaft (schap)* - dat zijn oorsprong vindt in het Proto-Germaanse woord *skap* (creëren) dat aanleiding geeft tot de Engelse *vorm* (vorm) - met de moderne betekenis van *staat of toestand van,* verwijst naar heersende macht maar ook naar de macht van de overheerser over de overheerste. Het is dus een analyse van macht in een verticale relatie, een dominantierelatie die in de politiek, economie of pedagogiek steeds weer het constitutieve element lijkt te zijn van de sociale band (Xiberras, 1996, p. 82).

Zoals algemeen bekend definieert Weber drie ideale of zuivere typen voor deze legitieme relatie, de traditionele (heer, patriarch – overtuigingen en tradities – dienaren), de charismatische (gids – persoonlijke waarde van de chef – trouwe volgelingen) en de legale (rationaliteit – wet- en regelgeving – gekozen).

Sociologische theorieën over deviatie omvatten de gedachtegang van de Chicago School of de theorie van de menselijke ecologie. Dit ziet de buurtrelaties, en niet die van solidariteit, als bepalende factoren voor morele dichtheid of de afwezigheid ervan, in een organiserende competitieve context. Het 'gedrag' van planten die 'concurreren' om licht en voedsel wordt als metafoor gebruikt.

Mobiliteit dient zich aan als organiserende factor. De toename van de bevolking en betere mogelijkheden tot mobiliteit, in een gegeven context, depersonaliseren sociale relaties, verhogen de heterogeniteit en veranderen daardoor de competitieve context. Dichtheid, het resultaat van concentratie in bijvoorbeeld grote steden, organiseert solidariteit, door de ontwikkeling en vermenigvuldiging van beroepen, die een sociale en ruimtelijke factor vormen, wanneer hergroeperingen ontstaan vanwege professionele belangen; tegelijkertijd wordt de mechanische solidariteit verstoord omdat het onderliggend belang en samenwerking zich ontwikkelt ten nadele van gevoel en gewoonte. Er vormt zich een langzaam proces van assimilatie waardoor segregatieverschijnselen zouden moeten verdwijnen. Nieuwkomers worden gedwongen zich aan te passen aan een orde waarbij onderwijs aan kinderen maar ook aan jongeren, volwassenen en migranten noodzakelijk en verplicht wordt.

Sociale relaties worden beschreven in niveaus. Er is een groep primaire, buurtrelaties, en er is een groep secundaire, anonieme relaties in de samenleving – een soort naamloze vennootschap waarin een ondernemer duizenden mensen samenbrengt – zonder echter vergelijkbaar te zijn met de economische structuur met dezelfde naam. Dus, zoals Xiberras opmerkt, wanneer de stadsbewoner kosmopolitisch wordt, de onveiligheid en instabiliteit toenemen, neemt de morele heterogeniteit toe. Volgens de Chicago-school is het deze morele heterogeniteit die sociale problemen veroorzaakt. Het getto wordt dan de gastvrije plek voor de nieuwkomer en uiteindelijk tegelijkertijd voor degenen die zich afgezonderd voelen of

zijn, terwijl de spreiding in het maatschappelijk weefsel van een cultuur of een etnische groep de assimilatie ervan toont.

Een andere lijn in deze tweede groep theorieën, waarop Xiberras wijst, is de lijn van het symbolisch interactionisme. De opvatting van afwijking plaatst de buitenstaander in het veld en geeft aanleiding tot etikettering, als een manier om door de samenleving gesanctioneerde sociale feiten aan het licht te brengen. Voor regelauteurs wijkt de persoon af wanneer hij zich isoleert van de groep die de regel heeft gemaakt, dus het is noodzakelijk om ervoor te zorgen dat deze wordt gerespecteerd. Om deze reden wordt de regel geïnstitutionaliseerd door wie zichzelf tot "*aannemers van de norm*" maken, zoals Becker zegt[4]. Er is stigmatisering wanneer de afwijking van de norm wordt gezien, maar dat is het niet het geval bij geheime afwijkingen, omdat ze niet als zodanig worden waargenomen. Degenen die niet gestigmatiseerd zijn en die niet als afwijkend worden beschouwd, worden als normaal beschouwd: ze wijken niet af van normatieve verwachtingen. Xiberras merkt hier op dat de Franse denkwijze in de sociologie via de criminologie ook tot afwijkende theorieën komt. Rationalisatie impliceert eigenlijk verduidelijking van normen, wat op zijn beurt de criminalisering van afwijkend gedrag inhoudt. In *Surveiller et punir* (2009)[5] rapporteert Foucault, op een zeer gewelddadige manier, de criminalisering van deviatie wanneer hij in detail de middeleeuwse marteling beschrijft, waarbij het lijden, toegebracht aan de verklaarde crimineel, een functie is van de gepleegde misdaad of de vastgestelde deviatie. De marteling gaat over in de sanctie, dat wil zeggen, verandert van een wraakneming naar het opleggen van een straf. De straffen worden bepaald door de graad van menselijkheid en niet van pijn. Wraak wordt vervangen door mechanismen van onderwerping. Op het onderwerp onderwerping kom ik terug als ik het heb over de machtsverhouding met en op school.

Xiberras (1996) introduceert, wanneer ze spreekt over theorieën van de hedendaagse sociologie, het denken van Douglas in verband met de voorwaarden tot de vorming van instituties. Voor de antropoloog (vert. 1998) lijkt het erop dat aan de oorsprong van wat wordt ingesteld, de rol van elke groep, de latente groep, waarbinnen collectieve representaties en het model van sociale band worden gesmeed, beetje bij beetje een gevestigd model wordt. Deze oorsprong van het instituut gaat gepaard met de vraag hoe een maatschappelijke ordening tot stand komt en gaat in op de gebruikelijke vragen: wat is de aard en kracht van de sociale band? Waarom verbinden mensen zich en willen ze zich opofferen voor leden van de groep waartoe ze behoren?

Voor Xiberras is het belangrijkste probleem voor moderne auteurs proberen te begrijpen hoe solidariteit werkt. Waar komt het vandaan. Solidariteit vindt plaats in de context van een sterke sociale band, die gebaseerd is op samenwerking en wederzijdse hulp, in tegenstelling tot afwijzing en wantrouwen. De auteur herinnert eraan dat opoffering te maken heeft met loyaliteit, trouw aan de groep die voor Durkheim de sociale groep is, en voor Fleck 'een gedachtecollectief' (1996, p. 167). In willekeurige groepen (de auteur geeft het voorbeeld van passagiers in een bus) is er geen collectief geweten. Aan de andere kant blijft een klasgroep, ook al is deze gevormd door de macht, volgens vooraf vastgestelde bureaucratische regels, een kans te zijn voor degenen die een groep vormen. Zoals we in bepaalde contexten in de micro zullen zien[6], is een klasgroep een stabiele groep die aanleiding geeft tot een collectief geweten onder de mensen die de groep vormen.

Douglas (1998) introduceert het concept van een latente groep, zoals bijvoorbeeld een lokale vereniging of een oudervereniging. Deze latente groep wordt een samengestelde groep wanneer een actie wordt ontworpen die leidt tot een gemeenschappelijke praktijk. Het is in deze gemeenschappelijke actie dat collectief geweten en solidariteit ontstaan.

Als we echter naar een instelling, een groep scholen of zelfs een bedrijf kijken, zien we hoe deze instelling zichzelf probeert te doen gelden, door middel van wat 'groepscultuur' of 'bedrijfscultuur' wordt genoemd. Xiberras (1996, p. 175) vat het als volgt samen: (a) mensen maken instellingen; (b) binnen de instellingen bouwen ze classificaties; (c) classificaties modelleren acties; (d) de acties worden aan een naam verbonden; (e) genaamde acties hebben positieve (insiders) en negatieve (outsiders) reacties. Met andere woorden, de auteur stelt drie momenten voor. Eerst wordt een institutie gecreëerd of opgericht. In een tweede moment wordt de institutie onderhouden, dat wil zeggen, haar geheugen wordt opgebouwd. Ten slotte wordt de institutie geconsolideerd, waardoor een zo stabiel mogelijke positie wordt bereikt, maar niet noodzakelijk voor altijd. Zolang het in de context past, en zelfs nadat het niet op zijn plaats is, blijft het een tijdje bestaan. Maar als we dit stadium bereiken en kijken naar veel instituties, waaronder die met een sociaal karakter, zoals ziekenhuizen en scholen, vinden we wat Dubet (2002) de achteruitgang van de institutie *noemt* en wat Sérieyx (vert. 1993) tien jaar eerder op provocerende wijze beschreef als de big bang van organisaties.

De tweede, destijds directeur van een bedrijf dat durfkapitaal beheerde en momenteel vice-president van de *Fédération Française des Groupements d'Employeurs*, beschrijft de kloof tussen een verouderd Tayloriaans denken en de aard van het bedrijfsleven, de staat en vakbondsorganisaties.

De eerste pleit voor een langzame achteruitgang van instituties, gekenmerkt door een zware bureaucratie die hen in zichzelf opsluit. De auteur merkt op dat het beeld zelf van de moderniteit als een homogeen en coherent systeem afbrokkelt, om te stellen dat het beter is om te spreken van laatmoderniteit dan van postmoderniteit, omdat er geen breuk is met het institutionele programma of plotselinge overgang van een model voor een ander, maar een soort langdurige implosie waarbij het proces van rationalisatie, onttovering en diversificatie van het sociale leven wordt verlengd (Dubet, 2002, p. 53).

Het lezen van de samenleving, georganiseerd door instellingen en verenigingen, verlaat de systemische blik die grote groepen mensen *samenbrengt* vanwege sociale kenmerken. We ontleden sociale groepen in kleinere maateenheden. Touraine constateert, tegenover de grote staatsapparaten, een verpulverde samenleving. Voor de socioloog is '*de norm wat het is, de afwijkende is degene die de norm niet respecteert'*. Touraine benadrukt de actor die persoonlijk zijn historiciteit beleeft en introduceert de *sociologie van het handelen.* De postindustriële samenleving verschijnt als het product van actie op zichzelf. In deze actie hebben de maatschappelijke subjecten een veelheid aan keuzes. Meer keuzevrijheid kan alleen als het vermogen om zelf te produceren wordt vergroot, anders treedt standaardisatie in werking. In die zin is marginaliteit geen mislukte integratie, maar stelt het zichzelf voor als een laboratorium van tegenprojecten.

Met *Le retour de l'acteur*, een boek waarvan de auteur beweert dat het tegen de stroom in gaat, presenteert Touraine (1996) een visie waarin het object van de sociologie niet langer de

samenleving is, maar het geheel van gedragingen en sociale relaties. De actor, verborgen door de klassieke sociologie, geëlimineerd door de antisociologie, keert terug en stelt sociale actie centraal. Voor Touraine is het niet genoeg, en het is zelfs gevaarlijk om te spreken van sociale determinismen, aangezien de individuele actor, hoewel geconditioneerd door een situatie, deelneemt aan het ontstaan van deze situatie. De theorie van de organisaties veroorzaakte klappen in de klassieke sociologie en toonde aan dat de organisatie het onstabiele resultaat is van sociale relaties van verschillende oorsprong. De crisis van het evolutionisme is duidelijk voor de auteur. Hij gelooft niet dat we door afstand te nemen van de industriële samenleving en haar manier van denken naar een nieuw evenwicht gaan, maar eerder naar een situatie waarin collectiviteiten op zichzelf moeten handelen (1996, p. 47).

De overgang van de klassieke sociologie naar de sociologie van het handelen gaat gepaard met de scheiding tussen het sociale leven en de staat. Terwijl het sociale leven zijn eenheid verliest, lijkt de staat steeds sterker, een *eenheid* die niet ‘meta-sociaal' is, maar overweldigend. Het beeld van historiciteit, van het vermogen om zichzelf te construeren, contrasteert en verzet zich tegen het model van totalitaire staten die sociale relaties vernietigen. Om deze reden, zegt Touraine, is het noodzakelijk om alle vormen van wedergeboorte van het sociale leven te zoeken en aan te moedigen en om ruimtes te zoeken waar de mechanismen van functioneren en sociale verandering actief bleven ondanks de staatsmacht.

Het evolutionisme dat in moderne landen in het denken is ingebed beschouwt de convergentie van alle staten naar hetzelfde type moderne staat. Hier ziet Touraine twee scholen: de ene struikelt over traditioneel gedrag, de andere over de irrationaliteit van de heersende klasse. Wat het postmoderne denken betreft, maant de auteur tot voorzichtigheid aan die antropologen die vijandig staan tegenover het historisme en die de overvloedige diversiteit van culturen zien als een alternatief voor de homogenisering en verarming van de moderne beschaving, waarvan sommigen zelfs een soort regressie van de samenleving voorstellen. voor de gemeenschap. De crisis van de moderniteit is beperkt, postmodernisten onderschatten de hedendaagse samenlevingen. Voor Touraine is er geen algemene crisis van de moderniteit, maar een gedeeltelijke crisis, die bestaat in het einde van het sociaal evolutionisme.

Touraine stelt de overgang voor naar de eenheid van de moderne samenleving doorheen de beweging tot bevrijding van de menselijke creativiteit. Hij is van mening dat de eenheid van het sociale leven niet voortkomt uit een idee van de samenleving, maar dat de samenleving zich presenteert alsof het een reeks regels, privileges en gebruiken is waartegen creatieve krachten blijven vechten. Hij merkt de evolutie op van een samenleving die in de geschiedenis is geschreven naar de geschiedenis die aanwezig is in samenlevingen die hun eigen evolutie schrijven. Kritiek op het humanisme hielp volgens de auteur om postreligieuze oproepen te elimineren.

In die zin positioneert Foucault zich niet tegen de idee van het subject, maar tegen het zich beroepen op blijvende waarden, juist omdat het subject tegenover een blijvende substantiële inhoud staat. Het probeert een nieuwe betekenis te geven aan historiciteit, niet om de historische aard van sociale verschijnselen aan te duiden, maar om een cultuur aan te duiden.

Het is noodzakelijk om een nieuwe betekenis te geven aan het begrip institutie, en Touraine stelt voor:

> "Dat zou vandaag niet moeten duiden op wat *werd ingesteld,* maar op wat *ingesteld wordt*[7], dat wil zeggen de mechanismen waardoor culturele oriëntaties worden omgezet in sociale praktijken. In die zin zijn alle instellingen politiek."
>
> (1996, blz. 67).

De auteur concludeert dat de drie centrale elementen van het sociale leven *het subject, de historiciteit* als een geheel van culturele modellen en de *sociale bewegingen* zijn. Deze drie elementen kunnen op verschillende manieren worden gecombineerd, waardoor verschillende visies ontstaan. De epische visie waardeert historiciteit, de dramatische geeft belang aan sociale bewegingen in conflict. Deze eerste twee visies worden geïllustreerd in een context waarin de val van de Berlijnse muur nog niet heeft plaatsgevonden. De derde visie "*geeft een nieuwe waarde aan het begrip subject, dat de afstand vertaalt die individuen en collectiviteiten bewaren ten opzichte van instellingen, praktijken en ideologieën.*" (*idem* , p. 70), wordt later hervat.

De vorige pagina's dienden om dynamische invulling te geven aan een samenleving die ook op zichzelf dynamisch is, waarin de school als een van de institutionele pijlers verschijnt. De volgende punten ontwikkelen de vermenging van de school in de samenleving en de samenleving in de school.

Het eerste deel onderzoekt de natuurlijke verbinding tussen de samenleving en de school. Het tweede richt zich op de dimensies van de school en vestigt de aandacht op manieren om 'aan school te doen', waaronder wat de hegemoniale vorm is geworden. De *theorie van de schoolvorm*, die Vincent *et al.* (1994) voorstellen, maakt de bespreking van deze hegemonische vorm mogelijk en ondersteunt de suggestie van een *continuüm* van vormen. Het derde punt richt zich op de relatie met de macht in de school en de relatie tussen macht en school. De beschrijving van de school concentreert zich op de beschrijving van de hegemoniale vorm van scholing, die zich uitkristalliseerde in overdrachtelijke wijzes van werken, met kleine variaties. Deze reeks wijzes van werken vormt een soort hegemonische vorm die wordt geassocieerd met een precieze grammatica van de scholing die andere varianten van het *continuüm verbergt*.

Het laatste punt van dit hoofdstuk gaat over de relatie met kennis op school. Deze relatie blijkt een functie te zijn van de relatie met macht, die op school wordt geoefend door school actoren. Dit lijdt tot de conclusie dat een coherente benadering van het beheer van macht en de daaruit voortvloeiende organisatie van de relatie of interactie met kennis een singuliere vorm van scholing is. Dat maakt het mogelijk om schoolse vormen van naast elkaar bestaande en uiteindelijk onder elkaar communicerende sociale relaties voor te stellen in instellingen van dezelfde natuur .

De ontwikkelde samenleving.

Om kinderen en jongeren te leren leven in de samenleving, hebben ze onderwijs nodig. Uit

dit uitgangspunt van volwassenen, komt onderwijs voort, opgevat als de initiatie tot de waarden en regels van de samenleving waarin kinderen worden geboren, of, in de woorden van Durkheim (2007, p. 49), *het is noodzakelijk om in aanwezigheid van een generatie volwassenen en een generatie jongeren te zijn, waarbij een actie uitgeoefend wordt door de eerste over de laatste.* Historisch gezien wordt opvoeding verzekerd door de familie aangevuld door onderwijs door degene die ervoor wordt ingehuurd of door de school, openbaar of privé, religieus of seculier.

Foucault (2009) beschouwt school als een van de disciplinaire instellingen van de moderne samenleving. Ze hebben niet allemaal dezelfde projectie door de eeuwen heen, maar het duidelijk dat de militaire instructie, de kerk, de gevangenis, het ziekenhuis en, zoals gezegd, de school die instellingen zijn.

Militaire discipline transformeert in feite de individuele lichamen van de soldaten tot één homogeen bewegend lichaam. Soldaten voeren manoeuvres uit, als een enkel lichaam, op bevel van hun meerdere. De organisatie van een modern ziekenhuis disciplineert het contact tussen artsen en patiënten en scheidt patiënten van elkaar, in een organisatie die onnodig en potentieel gevaarlijk contact in besmettingssituaties vermijdt. De kerk, die in de moderne en seculiere staat aan invloed verliest, blijft een disciplinerende instelling voor geloofskwesties, in de katholiek-christelijke wereld als vertegenwoordiger van God en blijft de macht hebben om zich uit te spreken over de zielen van de gelovigen. De gevangenis zorgt voor het voortdurend toezicht over degenen die zichzelf buiten de norm hebben geplaatst en om die reden zijn gestraft door van hun vrijheid te worden beroofd.

De school, die Foucault beschrijft en analyseert naarmate ze zich wijder verspreidde, brengt kinderen en jongeren niet alleen de discipline bij die we kennen uit het militaire instituut, maar ook elementen uit andere instellingen: kinderen, beroofd van hun vrijheid, constant onder toezicht , moeten worden beschreven, zoals de zieken in het ziekenhuis, terwijl hen in het confessioneel onderwijs zowel als in de moraallessen van de seculiere scholen, de aanbeveling van hun geest aan soevereine macht, God of land wordt ingeprent. Comenius roept op in *Didactica Magna* geschreven in de eerste helft van de 17e eeuw, tot het oprichten van scholen tot in de meest afgelegen dorpen, zodat iedereen als kind de wetenschap der dingen kan leren, ingebed in een protestantse visie dat iedereen voor zichzelf moet kunnen lezen zodat ieder voor zichzelf de daden van de mens en het woord van God kan bestuderen. Enkele decennia later in dat deel van de wereld dat onder invloed bleef van de rooms-katholieke kerk, beschreef Jean-Baptiste de La Salle in detail de disciplinaire rituelen die de school zou moeten respecteren. De Lassalliaanse disciplinaire voorschriften, waar Foucault naar verwijst hebben een minder bestraffend equivalent in *Didactica Magna.* Comenius beschrijft in zijn werk in detail de kennis die moet worden overgedragen eerste in de moederschoot of moederschool en dan in de school die de nationale taal gebruikt en dit voor kinderen tot 12 jaar. Daarop volgt de tweede school met Latijn als voertaal. Deze plannen schetsen een voorstel voor een school die qua organisatie sterk lijkt op de huidige massaschool.

Voor de bovengenoemde 17e-eeuwse auteurs staat het buiten kijf dat onderwijs een socialisatie functie heeft en dat deze socialisatie, althans gedeeltelijk, zal plaatsvinden in een

instelling die voor dit doel is opgericht. Onder de betekenissen die het woordenboek definieert voor de term *socialiseren,* zijn er drie nuttig voor deze inleiding. Men verwijst naar het leven in de samenleving en associeert het werkwoord *socialiseren;* er wordt gesproken over sociaal zijn of sociaal worden en van het zichzelf organiseren of organiseren in de samenleving. De term is gerelateerd aan het werkwoord *associëren*, dat wil zeggen de handeling van samenkomen of samenkomen in associatie. Voor het woordenboek van de *Academie van Wetenschappen van Lissabon* is er ook die andere betekenis *beschaving,* dat wil zeggen van het aan mensen meegeven van sociale regels.

Socialiseren en associëren

Van iemand die in een complexe en geregistreerde samenleving leeft, wordt aangenomen dat hij over de nodige vaardigheden beschikt om zich te mengen in de gang van zaken, volgens gestandaardiseerde processen, ontleend aan het politieke systeem dat diezelfde samenleving ontwikkelt. In dit verband schreef Sedas Nunes:

> "Een van deze processen is politieke socialisatie. In elke samenleving zijn individuen van kinds af aan geconditioneerd om de verschillende doeleinden en normen die erin zijn geïnstitutionaliseerd te accepteren en te internaliseren, op een zodanige manier dat ze deze gemakkelijk als normaal en "legitiem" herkennen en leren zich dienovereenkomstig te gedragen. " (2005) , blz. 46).

"*Sociaal zijn of sociaal worden"* betekent ervoor zorgen dat het sociaal contract dat is aangegaan wordt gerespecteerd en gerespecteerd blijft. En dit wordt geleerd: individuen zijn geconditioneerd om gedragsregels te accepteren. De constitutie van een bepaalde samenleving als een natiestaat, met een gecentraliseerde organisatie, laat echter regionale verschillen in deze conditionering zien.

In een recent werk beschrijven Carreira da Silva *et al* (2008) de mate van deelname aan associatieve activiteiten, opgenomen in machtsstructuren, zoals de kerk of politieke partijen, maar ook in maatschappelijke expressie, in debatten, bijeenkomsten, manifestaties en handelingen van cultuur. Voor dit doel analyseren ze gegevens die zijn verzameld op het vasteland van Portugal, waarbij ze deze participatie in kleine bevolkingscentra vergelijken met die in het grootstedelijk gebied van de hoofdstad. Het hogere analfabetisme en de lagere schooldiploma's zijn typerend buiten het grootstedelijk gebied, de hogere niveaus van opleiding en hoger onderwijs zijn er een kenmerk. Terwijl in de kleinere agglomeraties de associatieve participatie zich eerder in de kerk, en in mindere mate in de politieke structuren afspeelt, verschuift in het grootstedelijk gebied van de hoofdstad de participatie in kerk en partij naar meer vloeiende vormen van politieke interventie (debatten, bijeenkomsten, enz.).

De auteurs suggereren een correlatie tussen wat zij identificeren als onconventionele politieke participatiepraktijken en het leven in het grootstedelijk gebied, hoger onderwijs, hoger inkomen, cognitieve mobiliteit en stedelijke ervaring.

Het leerproces komt voort uit de relatie tussen mensen, en in de eerste plaats tussen kinderen en volwassenen. Wanneer Durkheim (2007) Kant citeert met "*het doel van onderwijs is om in elk individu alle perfectie te ontwikkelen waartoe hij in staat is"*, plaatst hij volwassenen voor de

plicht om alle kinderen tot het uiterste van hun mogelijkheden te brengen. Daarop vraagt hij wat die perfectie is, om te besluiten dat een universele harmonieuze ontwikkeling niet volledig haalbaar is, omdat dit in tegenspraak is met hij als andere regel van menselijk gedrag bepaalt: "*we wijden ons aan een speciale taak en zijn beperkt."* Hij eindigt met te zeggen dat het niet voor iedereen mogelijk is om zich aan hetzelfde soort leven te wijden, waarbij onderscheid moet worden gemaakt tussen mensen met aanleg voor actie en mensen die zich geroepen voelen tot de taak om na te denken. Maar naast het zoeken naar harmonie tussen wat volgens hem de capaciteiten en functies van mensen zijn en waar ze verantwoordelijk voor zijn, door hun aard of hun bedenking, vindt Durkheim nog steeds variaties in ruimte en tijd, aangezien de samenleving waartoe hij behoort ernaar streeft wezens te vormen met een eigen persoonlijkheid.

Onderwijs, dat wil zeggen het ondersteunen van het wijzer worden, geassocieerd met het leerproces van degenen die de samenleving binnenkomen, heeft verschillende smaken. Jacquard (1991, p. 179) presenteert er twee, wanneer hij de Latijnse wortels van het woord "éduquer" oproept: *opvoeden als voeding* en *opvoeden als onderleggen*, met zeer verschillende betekenissen. Terwijl *educare* in oorsprong verwijst naar het voeden van het nageslacht zodat het zich gezond ontwikkelt, beschrijft het woord *educere een proces van verheffing, van zichzelf overtreffen, van zich boven zichzelf plaatsen.* Hij verbindt zo het werk van de opvoeder ofwel met dit voedende proces, ofwel met dit provocerende proces tot verheffing.

Het verheffingsproces is ook een proces van het ontmoeten van anderen, het aangaan van sociale relaties. Het gaat om een complex en gefaseerd proces dat begint bij de geboorte. Berger en Luckman (2004)[8] systematiseren het dialectische proces van het betreden van en deel uitmaken van de samenleving.

Ze definiëren socialisatie, van het nieuwe wezen dat binnenkomt, als een reeks ervaringen en interacties die niet lineair zijn, maar een patroon vertonen. Het kind is gedreven om de wereld aan te gaan. Het is, vanuit het standpunt van het kind, een volkomen origineel proces, aangezien elk kind het de wereld op zijn eigen wijze zal aannemen. Deze eerste aanname doorloopt een lang en cyclisch proces van verinnerlijking, via objectivering, identificatie, betekenis, het zoeken naar congruentie tussen gelijkaardige manifestaties van verschillende gesprekspartners tegenover identieke verschijnselen.

Beetje bij beetje wordt een begrepen en gedeelde wereld opgebouwd, omdat deze wederzijds is gedefinieerd. Door verinnerlijking door middel van objectivering en de daaruit voortvloeiende veruiterlijking kan het nieuwe individu lid worden van de samenleving.

De auteurs beweren dat er voor elke persoon een primaire socialisatie is, *ex nihil*, die het individu verankert. Die primaire socialisatie wordt gevolgd door secundaire socialisaties. Ze identificeren het gezin als de enige speler in de primaire socialisatie. Op een andere manier beschouwt Dubar (1997) gezinnen en scholen als primaire socialisatie-apparaten, in interactie met secundaire socialisatie-apparaten, zoals bedrijven en beroepen. Maar Berger en Luckman (2004) stellen dat de eerste socialisatie plaatsvindt in een context van sterke emotionele verbondenheid, veel meer dan in een context van puur cognitief leren. Het is om deze reden dat ze de school uitsluiten van de eerste socialisatie. Zij stellen dat de relatie met het gezin wezenlijk verschilt van de relatie met de opvoeder of onderwijzer als vertegenwoordiger van

een instelling. De eerste socialisatie vindt volgens hen enkel plaats in die emotionele context: het kind moet wel van de moeder houden, maar niet persé van de juf. Volgens deze twee auteurs zal de eerste socialisatie dus een configuratie van betekenissen tot stand brengen, bepaald door ouders en bevestigd door significante anderen.

Het zoeken naar de balans tussen de subjectieve werkelijkheid en de zichtbare objectieve werkelijkheid roept de private andere de private interne op, die elkaar onder druk zetten. In deze context herinnert Arendt (2001) aan Rousseau die de private interne theoretiseerde als intimiteit, in strijd met de zichtbare objectieve realiteit. Aan de andere kant stellen Berger en Luckman (2004) dat elk individu in een precieze context wordt geboren en een *objectieve sociale structuur (OSS)* binnengaat, waar hij aan de significante anderen wordt verbonden, die de *objectieve sociale wereld (OSW)* zullen definiëren.

Taal maakt opeenvolgende nieuwe staten van generalisatie mogelijk die leiden tot een evenwicht tussen de zichtbare objectieve realiteit en de subjectieve realiteit. Aan het einde van het dialectische proces van de eerste socialisatie is er een evenwicht tussen de subjectieve werkelijkheid en de zichtbare objectieve werkelijkheid, beïnvloed door de OSW en gemedieerd door de *gegeneraliseerd andere* (GA) door Mead[9] aangehaald.

Twijfels zullen noodzakelijkerwijs pas later ontstaan, wanneer de tweede socialisatie een diversiteit aan werelden en de niet-uniekheid van de objectieve sociale structuur laat zien. Nu doen er zich de problemen voor die zijn ontstaan door nieuwe interpretaties van de werkelijkheid, die interferentie veroorzaken. In zijn eenvoudigste vorm zal de tweede socialisatie op meerdere plaatsen, al dan niet gelijktijdig, geconfronteerd worden met de eerste socialisatie. Die interpretaties zijn nodig omdat:

a)het noodzakelijk is in de samenleving zoals die er nu uitziet, met de arbeidsdeling en daarmee samenhangend de behoefte aan maatschappelijke verspreiding van kennis.
b)aangezien de tweede socialisatie in wezen afhangt van de taal, ze tussenbeide zal komen vermits ze afkomstig is van een objectieve sociale structuur die herkenbaar is voor het individu die erin slaagt deze te interpreteren, vanuit de objectieve sociale wereld van de eerste socialisatie.

We kunnen terugdenken aan de Weberiaanse *Gemeinshaft* en *Gesellshaft*. Dubar roept gemeenschapssocialisatie en maatschappelijke socialisatie op, ontwikkeld door Torries, en vergelijkt het betreden van een affectieve gemeenschap met het betreden van een gereguleerde structuur (instelling, vereniging of bedrijf). Van daaruit kunnen we praten over het verschil tussen het betreden van een school (instelling) en het betreden van een gezin of een natie. Torries scheidt ze, maar Weber spreekt van ideaaltypen, ervan uitgaande dat de overgrote meerderheid van de sociale relaties deels het karakter heeft van een *gemeenschapssocialisatie* en deels dat van een *maatschappelijke socialisatie*.

Sociaal worden is iets wat ieder mens doormaakt, gebaseerd op diens relatie met andere mensen. Ieder sociaal wezen dat met andere sociale wezens omgaat, wordt sociaal en kan deel uitmaken van de samenleving. Dit proces begint bij de kinderen met wie het dichtst bij hen staat, ook de school en de mensen op de school. Zelfs als we Dubar niet volgen bij het koppelen van de school aan de eerste socialisatie, dan toch nog komt die instelling heel vroeg

opduiken en neemt ze een bevoorrechte plaats in om bij het kind de noodzakelijke taal te ontwikkelen voor een tweede socialisatie wanneer de objectieve realiteit opnieuw geïnterpreteerd moet worden. De school biedt een plek aan waar werkverdeling kan plaatsvinden, geoefend of besproken worden, waarbij tevens kennisspreiding zichtbaar wordt gemaakt voor een groep die er zich vormde.

Beschaving of socialisatie op school

Zoals ik al zei, stelt Dubar (1997) dat de school een rol speelt in de eerste socialisatie. De school begeleidt het gezin bij de verplichte opvoeding waaraan de kinderen worden onderworpen, om de regels en normen van de samenleving waarin ze zich bevinden te internaliseren en om te begrijpen hoe ze zich moeten verhouden tot de eisen van hiërarchieën. Zoals Foucault het beschrijft, is school de plaats waar gehoorzaamheid wordt onderwezen.

Zodra het kind naar school gaat, wordt het onder de loep genomen doorheen het behaalde academische succes. Dubar vraagt zich af wat dat academisch succes, dat wil zeggen vooruit lopen of achteraan hinken, betekent op de eerste of lagere school. Heeft het meten van dit succes te maken met de Piagetiaanse stadia van de ontwikkeling van het kind, of heeft het te maken met de mate van geschiktheid om aan de regels, normen en waarden van de school te voldoen?

Schoolsucces, waarbij een ideaal-type leerling referentiemaatstaf is, leidt tot een school waarin afwijkingen van een norm opduiken. Daarom probeert men de afwijkingen te verklaren en te begrijpen waarom een kind het ideaal-type benadert of er van verwijderd blijft. Dubar (1997, p. 29) verwijst naar de studies van Establet, Clerc en Girard die aantonen dat waar er gelijkaardige ouderlijk inkomens zijn er een correlatie bestaat tussen gezinskwalificaties en het schoolsucces van kinderen, maar dat het tegenovergestelde niet waar is: voor gelijkwaardige vaardigheden hebben ongelijke verdiensten geen grote invloed op de schoolprestaties van kinderen. Hij verwijst ook naar de onderzoeken van Bernstein die de taalcode tussen moeder en kind correleren met de taalcode die op school wordt gebruikt bij het bestuderen van standaarddeviaties.

Zonder hier te spreken over een ander gebied dat bevorderlijk is voor studies met betrekking tot deviatie, namelijk de cognitieve ontwikkeling van het kind[10], wordt opgemerkt dat de toe-eigening van regels en normen in verschillende contexten gecorreleerd is met de communicatiegraad tussen ouders en kinderen. Het interpretatieconflict van taalcodes van verschillende sferen van eerste of tweede socialisatie houdt verband met het gemeenschappelijk leren van de regels van het leven in kringen die steeds groter worden. In die zin hangt socialisatie sterk af van de sociale en relationele omstandigheden tijdens de eerste socialisatie, met het gezin, en waar het aanwezig is, in de samenleving, met de school.

Dubar (1997, p. 30) introduceert het voorstel van Percheron, die, in strijd met Durkheims benadering van socialisatie, socialisatie voorstelt als het verkrijgen van een symbolische code, die het resultaat is van transacties, in alles wat equivalent is aan het Piagetiaanse evenwicht tussen assimilatie en accommodatie. Percheron suggereert de kwestie van politieke

socialisatie, die Dubar in vijf punten samenvat:

- Socialisatie is een relationeel proces, dat een transactie veronderstelt tussen gesocialiseerden en wie socialiseert, een ontmoetingspunt, een compromis.
- Socialisatie is niet alleen, en ook niet hoofdzakelijk, een overdracht van waarden, normen en regels, maar de ontwikkeling van een bepaalde representatie van de wereld. Ieder individu bouwt dat beeld langzaam op, het gezin en de school leggen het niet op. Om dit te doen, hergebruikt elk van hen al dan niet gestereotypeerde beelden van de verschillende representaties waarmee ze worden geconfronteerd, volgens hun eigen ervaringen.
- Socialisatie is niet het resultaat van geformaliseerd leren, maar het resultaat van een voortdurende herstructurering van vroegere en huidige invloeden.
- Deze langzame en geleidelijke constructie geeft elke persoon een referentie- en evaluatiesysteem van de werkelijkheid, wat het mogelijk maakt om op een bepaalde manier te handelen in een bepaalde context.
- Socialiseren is ook het opbouwen van je identiteit, je verbondenheid en je relatie met anderen. Met andere woorden, het is *"beginnen mee te denken met anderen"* (Dubar 1997, p. 31).

Door terug te gaan naar de notie van *habitus*, die uiterlijke gedaante waarvan Durkheim zegt *"waarop de opvoeder een blijvende actie moet ondernemen"*, suggereert Bourdieu dat het de structuur is die praktijken genereert die zijn ingeschreven in de logica van het individu, zodat praktijken die onwaarschijnlijk lijken worden verwijderd. Vanuit dit gezichtspunt lijkt de *habitus elke verandering onmogelijk te maken.* Maar Dubar herinnert dat Bourdieu na de publicatie van het boek *Sociale reproductie* verschillende keren heeft herhaalt dat de *habitus* alleen de neiging heeft om de structuren te reproduceren waarvan hij een product is. Het onderscheid tussen de werkconditie en productieconditie introduceert volgens Dubar een belangrijk element van onzekerheid in die *habitustheorie*. Kinderen van ouders met een universitair diploma zullen gemakkelijker een universitair diploma kunnen behalen. Voor Bourdieu (*apud* Dubar 1997, p. 73) wordt het zwakke culturele kapitaal van de grote burgerij gecompenseerd door economisch kapitaal. Zo zal door de school de opkomende burgerlijke klasse en de grote bourgeoisie elkaar benaderen, sommigen op zoek naar de dominante positie, anderen om die proberen te behouden, terwijl de volksklassen zich neerleggen bij het mindere succes van hun kinderen en de bourgeoisie-ambities naar de volgende generatie doorschuiven.

Terugkerend naar kinderen, hun toe-eigening van de omgeving en het concept van socialisatie als constructie van de werkelijkheid, roept Dubar (1997, p. 91) het werk van George Mead op. Deze auteur beschreef socialisatie eerst als de constructie van een sociale identiteit, de constructie van een ***soi***, in relatie tot ***autrui***. Het plaatst de communicatieve en niet de instrumentele handeling als een centraal element in het socialisatieproces. De communicatieve handeling situeert zich op het niveau van de interpretatie van gebaren, reflecties of symboliek, die door de *soi* worden toegeëigend. De constructie van sociale identiteit zou daarom gebaseerd zijn op een behavioristische psychologische benadering, waarbij sociaal gedrag wordt gedefinieerd als een significante reactie op het gebaar van de ander. Aangezien de *soi* wordt opgebouwd door interactie met de *autrui*, wordt het

binnentreden van de kleuterschool beschouwd als een belangrijk moment om het spel met regels te ontdekken. In feite is het de toe-eigening van de regels, in de zin van de perceptie dat een bepaalde houding van de ene tot een houding van de andere verplicht, en dat deze wisselwerking tussen attitudes niet specifiek maar algemeen is, die ervoor zal zorgen dat de *soi* zichzelf doet gelden en zichzelf identificeert doorheen wat Mead de *gegeneraliseerde andere* noemt. Het is een dialectische relatie tussen individualisering en socialisatie: hoe meer *soi-même* wordt bevestigd , hoe beter men integreert in de groep.

Terug op school vindt Dubar in de eerste socialisatie als het meest belangrijke :

> "... basiskennis, objecten van primaire socialisatie, [die] in wezen afhangen van de relaties die tot stand worden gebracht tussen de sociale wereld van het gezin en het institutionele universum van de school en die tegelijkertijd "semantische velden" zijn die categorisaties van situatie en "programma's van geformaliseerde initiatie" die de constructie en anticipatie van sociaal gedrag mogelijk maken." (1997, blz. 95).

Op school worden kinderen geconfronteerd met andere volwassenen uit andere universums dan het vertrouwde universum. De integratie van kennis zal grotendeels afhangen, zegt Dubar, van de relatie die kinderen aangaan met deze volwassenen die deelnemen aan hun socialisatieproces. Zoals Berger en Luckman (2004) stellen, is socialisatie nooit helemaal voltooid, en zoals eerder vermeld, is er een secundaire socialisatie die articuleert met primaire socialisatie. Voor Dubar is het met de sociale constructie van de werkelijkheid mogelijk om socialisatie niet alleen te benaderen als een sociale reproductie, maar ook als een perspectief van sociale verandering. In ieder geval vereist de eerste socialisatie een nauwkeurige lezing van de werkelijkheid. D.w.z:

> “Subjectief is sociale verandering daarom onafscheidelijk van de transformatie van identiteiten, dat wil zeggen, het is tegelijkertijd onafscheidelijk van de ‘werelden’ die door individuen zijn opgebouwd en de ‘praktijken’ die uit deze ‘werelden’ voortvloeien. Fundamenteel gericht op de vorming van sociale identiteit, kan primaire socialisatie alleen succesvol zijn als het een onderliggend proces heeft van het incorporeren van de "realiteit zoals die is" (Mead). Aanpassing aan het "realiteitsprincipe", de "realiteit zoals die is" (Mead) houdt in dat afstand wordt gedaan van het “plezierprincipe” (Freud) en de integratie in de bestaande samenleving en haar “sociale productie- en reproductieverhoudingen” (Marx).”
>
> (Dubar, 1997, p. 99).

De naturalisatie van de school

In een geschoolde samenleving lijkt de school een onvermijdelijkheid. Ze is een object van menselijke creatie, maar ze wordt ervaren als buiten de mens en niet als een product van de organisatie van de samenleving zelf. Genaturaliseerd, krijgt ze een status van onveranderlijkheid.

Het concept onderwijs roept een relatie op tussen volwassenen en kinderen, waarbij de eerste de laatste introduceert in de samenleving van vrouwen en mannen. Deze relatie van ouders en kinderen, van meesters en leerlingen, of, met een historisch haakje naar Griekenland, van

volwassen en jonge slaven, gaat gepaard met een concept van school, als een socialiserende instelling.

Met duidelijke humanistische intenties het collectieve erfgoed van kennis onder onder iedereen te verspreiden en er de toe-eigening door kinderen en jongeren van te bewerkstelligen, stelt Comenius een school voor alle kinderen voor, met een nauwkeurig leerplan, en geeft hij ook didactisch en methodologisch advies, een halve eeuw vóór de disciplinaire *écoles chrétiennes* van Jean-Baptiste de La Salle. De Normaalscholen die een belangrijke rol speelden in de opleiding van onderwijzers, in de staten die vanaf het einde van de achttiende eeuw en gedurende de hele negentiende eeuw het lager onderwijs begonnen te organiseren, en het vanaf het einde van deze eeuw op verschillende manieren veralgemeniseerden, werden gespiegeld aan de opleidingsvoorstellen van La Salle en niet van Comenius.

Aan het begin van de twintigste eeuw, wanneer veel Europese staten al een of andere leerplicht organisatie hebben, betoogt Durkheim dat, zelfs als we de mogelijkheid overwegen dat ouders in wezen verantwoordelijk zijn voor de opvoeding, onderwijs niet enkel aan hun criterium kan worden overgelaten. Enerzijds toont hij dat de toenemende specialisatie van functies en beroepen een heterogeniteit van rollen veroorzaakt, waardoor de sociale homogeniteit van primitieve samenlevingen verloren gaat. Verder betoogt hij dat, aangezien de mens alleen maar mens is omdat hij leeft in een samenleving waarin de accumulatie van kennis en menselijke ervaring behouden blijft, het kind moet worden onderwezen. De school is beschikbaar voor iedereen die er gebruik van wil maken, en wat daar door de leraren wordt onderwezen, moet door de staat worden aangegeven en gecontroleerd, zodat ze de kinderen niet op het spoor van hun eigen persoonlijke overtuigingen, ook al lijkt het voor hen gerechtvaardigd.

Tegen het einde van de Eerste Wereldoorlog vonden we een geheel aan schoolopleidingen, op verschillende scholen, met verschillende curricula, die verschillende richtingen uitgaan. De wijdverbreide lagere school, republikeins en seculier in Frankrijk en seculier in België, wordt met onderwijzers bevolkt die op de Normaalschool in standaardklassen werden voorbereid, vaak met een streng kostschoolregime, om de kinderen later de nationale waarden en de burgerlijke moraal bij te brengen. De school blijft elitair en kiest enkele de beste studenten, die in staat zullen zijn om te ontsnappen aan hun conditie van weinig onderwijs. Ze zullen het lyceum van de burgerlijke elites betreden, die wegblijven van het lager onderwijs.

Het is mogelijk om de school te zien als een instelling die de socialisatie van het private mogelijk maakt. In de moderniteit gaat de overdracht van wat privésfeer was naar wat publieke sfeer is (Arendt, 2001: 45) gepaard met de opkomst van een school die beweert niet zozeer de inschrijving in de *polis* te bewerkstelligen als wel de illusie van een invoeging onder *gelijken*, voor dit doel geformatteerd, met uitzondering van wie ‘niet-formatteerbaar’ bleek.

De 'normaliserende' schoolfabriek, die lijkt op een lopende band met identieke producten, compromitteert van nature de gelijkheid van interventie, gebaseerd op de diversiteit van rollen, statuten en kennis. Ze ‘hiërarchiseert’ statuten, normaliseert diversiteit, homogeniseert groepen mensen om te passen in klassen en systemen die studieobjecten van de klassieke sociologie zijn. Ze wordt ook, zoals eerder vermeld, geïdentificeerd als een primair

socialisatieapparaat, samen met de gezinsstructuur (Dubar, 2002).

De noodzaak om mankracht op te leiden voor de fabriek leidde tot algemene scholen die arbeiders voorbereidden op de industrie, terwijl de middelbare school en de militaire school elites en kaders opleidden (Dubet en Martuccelli, 1996). Meestal hebben deze scholen geen band met elkaar. De scholen die arbeiders voorbereiden, hebben langere uren en organiseren et werk in *ateliers*, om dichter bij het beroepsleven te komen dat ze zullen ervaren.

Dubet en Martuccelli (1998) geven een overzicht van de evolutie van het concept van de Europese geschoolde samenleving, waarbij ze de *Glorious Thirty* en de integratie en de uitsluiting behandelen, om het einde van de wonderjaren te situeren, na de eerste oliecrisis begin jaren 70 van de 20e eeuw. Op dat ogenblik leek het onderwijsmodel dat werd ontwikkeld in de periode van sterke industrialisatie en dat was gebaseerd op een tayloristische kijk op werk, met het fordistische model van productie aan de lopende band, achterhaald. De organisatie van de samenleving volgens vastomlijnd werk, waar iedereen zijn plaats heeft, zal vanaf het midden van hetzelfde decennium geleidelijk verdwijnen, althans in een groot deel van het noordelijk halfrond. De school volgt deze evolutie traag. Rui Canário (2008) verwijst naar het tijdperk van de onderwijsstaat, voorafgaand aan deze eerste wereldwijde olieschok, ontwikkelingsgericht, typerend voor de theorie van het menselijk kapitaal en bevorderlijk voor de opkomst van de massaschool, als het tijdperk van het onderwijssysteem begrepen als een geweldig bedrijf. De auteur herinnert eraan dat al in de jaren 1960 uitgebreide studies de processen hebben aangetoond die leiden tot ongelijkheid in kwalificerende scholen, wat van *"de lineaire relatie tussen democratisering van het onderwijs en opwaartse mobiliteit"* een illusie maakt (2008, p. 75). Het stemt overeen met de stelling van Dubet en Martuccelli (1996, p. 29), wanneer die spreken over de oorsprong van het schoolsysteem en stellen dat met betrekking tot de school gelijkheid bedrog is, bedoeld om de mensen te misbruiken en een fragiele macht uit te bouwen. Ze zijn van mening dat het educatieve project zelf verschijnt om arbeiders te temmen, een verlangen van de bourgeoisie die in haar intimiteit het onderwijs wantrouwt. Lesne ziet in het klassieke schoolmodel een attributieve en genezende functie die hij wil:

> "om zich voor te bereiden op bepaalde rollen of om de afwijking tussen het gedrag van individuen en de algemene en bijzondere eisen van de samenleving te compenseren" (1977, p. 239).

De verplichte school breidde zich uit richting beroepsopleidingen en algemeen secundair onderwijs. Haar naturalisatie hield een verlenging van de opleiding in voor en na de leerplicht. Zoals Vincent *et al.* (1994, p. 39) aantonen, tot in de jaren 1960 bepaalde de sociale afkomst de mate van professionele integratie. Vandaag zijn sociale en professionele trajecten afhankelijk van schooltrajecten.

Maar de school dient als model voor activiteiten daarbuiten: het is de moeite waard te herinneren dat veel ouders, met "educatieve" bezorgdheid, bijkomende activiteiten niet louter beschouwen als een vrije tijdsbezigheid, maar vooral als "*discipline*" en "*leer*" momenten voor "*het ontwikkelen van een smaak voor inspanning*" (Vincent *et al* ., 1994, p. 41).

Het eerbetoon aan de school en de status die eraan wordt toegekend in de ontwikkelde samenleving, verandert haar in een gigantische instelling, die in elk land grote aantallen

werknemers in dienst heeft[11]. Die zijn verantwoordelijk voor de socialisatie op school, terwijl ze hun vakken onderwijzen. Zoals gezegd associeert het woordenboek van de Academie van Wetenschappen van Lissabon de term socialisatie met het werkwoord *civiliseren*. Hetzelfde woordenboek illustreert deze betekenis met de uitdrukking "*De school socialiseert het individu* " (2001, p. 3439). Er werd een schoolonvermijdelijkheid gecreëerd, dat wil zeggen een genaturaliseerde school, in de context waarvan een hegemoniale relatievorm ontstaat.

Over schoolervaring

Met de *sociologie van het handelen* verwerpt Touraine (1996) het idee dat het analyseren van de relaties tussen sociale actoren verwijderd moet worden uit of tegenover de sociologie. De auteur stelt: *"Er is geen samenleving die niet kan en mag worden geanalyseerd als een systeem van sociale relaties"* (1996, p. 75).

Touraine legt uit dat de klassieke sociologie heeft aangetoond dat *"elke sociale relatie een machtsrelatie met zich meebrengt. Er bestaat niet zoiets als een puur horizontale sociale relatie."* (1996: 78). Hij stelt verder dat die klassieke opvatting de oppositie van de dominante klasse en de gedomineerde klasse omvat, net omdat de eerste zich identificeert met de historiciteit die haar belangen uitlegt, terwijl de gedomineerde klasse protesteert tegen deze identificatie. De auteur legt uit dat relaties tot stand komen in een situatie waarin regel en norm al lijken te bestaan, wat een omkering van deze opvatting suggereert. Hij vervolgt met te stellen dat *"de regel niet voorafgaat aan de handeling. Hij wordt tegelijk geproduceerd, gewijzigd en betwist door elke handeling "*. Deze relatie tussen de regel en de daad maakt de orde niets meer dan *"een gedeeltelijke formalisering van sociale relaties, culturele transformaties en conflicten van macht, invloed en autoriteit"*. (1996, blz. 79). Voor Touraine is een complexe samenleving een samenleving die zichzelf produceert en dus minder reproduceert.

Als we de school beschouwen als een organisme waar sociale relaties plaatsvinden, dan is de schoolervaring een ervaring van sociale relaties, net zoals de ervaring van sociale relaties in het maatschappelijk systeem. De beleving van sociale relaties op school is specifiek wanneer we de instelling beschouwen als een plaats die zich historisch afsluit van de rest van de samenleving, of, in de woorden van Dubet:

> "De samenleving kwam er nauwelijks in en kinderen waren in de eerste plaats studenten, van 's morgens vroeg tot' s avonds laat gevangen in een disciplinair ballet van extreem geformaliseerde opeenvolgingen van werk, van geritualiseerde oefeningen die tot uitputting werden herhaald, van strikte discipline en straffen, meestal natuurkundigen. De roeping van het institutionele programma werd in de eerste plaats uitgevoerd door een schooldiscipline die bestond uit controle en precieze regels, uit zorgvuldig gedoseerde rituelen: in de rij staan, naar het bord gaan, schrijven met een pen, een gedicht voordragen. Meer dan de inhoud is het de schoolvorm die de pedagogie bepaalt, het is de discipline die tegelijkertijd socialiseert en opvoedt." (2002, blz. 91)[12]

Dubet (1994) maakt gebruik van de ervaringssociologie en ziet de realiteit die voortkomt uit de ervaring van elke actor in de samenleving: ieder werkt voor zichzelf zijn interpretatie uit, zichzelf spiegelend in de objectieve sociale structuur die ook de zijne is van een objectief

sociale wereld die hem de objectieve werkelijkheid verschafte die zichtbaar was tijdens de eerste socialisatie zoals Berger en Luckman (2004) zeggen. Dubet pleit ervoor dat de sociale constructie van de werkelijkheid gebaseerd is op de ervaring van de actor en verwijst naar Parson wanneer hij zich richt op de noodzaak om het actieve karakter van de actor te correleren met het structurele karakter van het systeem. Parsons algemene actietheorie, vervolgt Dubet (*idem* , p. 33), bestaat uit een sociale theorie met vier invarianten: actie voor waarden, aanpassingsvermogen, beweging voor sociale integratie en motivatie.

We zullen zien hoe deze invarianten zich manifesteren in de klassen die door de groepen die ze vormen worden geïnstitueerd, in een benadering van sociale relaties die neigt naar een horizontale machtsrelatie benadert. In deze klassen wordt orde geschapen door te onderhandelen over regels en door uitleg te geven over de conflicten die ze veroorzaken, waardoor ze opnieuw kunnen worden onderhandeld. Door de macht op deze specifieke wijze te benaderen, benadert de relatie met kennis de betekenis die Charlot (1997, p. 91) hieraan geeft wanneer hij het subject in interactie brengt met diens externe kennis en daarom liever spreekt van *"rapport au savoir"* in plaats van *"relation au savoir"* [13].

Zoals Lesne (1977, p. 225) stelt: *"de brutale toepassing van het magistrale onderwijs zou wel eens een grotere rol kunnen spelen bij het aanporren en agiteren dan wordt beoogd door alle methoden die proberen de creatieve krachten te ontketenen"*. Ongetwijfeld maakt dit onderwijs het in stand houden van een elite mogelijk. Maar het is dat onderwijs dat helpt te begrijpen hoe pijnlijke het ambacht van student is, beschreven door Perrenoud en herinnerd door Canário (2005: 146), pijnlijker dan de meest gênante, meest afhankelijke, meest gecontroleerde en meest beoordeelde baan die je voor een volwassene kan bedenken. De reactie van de actor, wanneer hij zich in een extreme situatie bevindt, is bekend: hij neemt zijn toevlucht tot overlevingsstrategieën, bedrog en huichelarij (Canário, 2005).

Dubet (1994: 165) stelt de school in vraag waarvan Martuccelli (2000) zegt dat het om een fabriek van individuen gaat. In de aldus gekarakteriseerde organisatie zijn de *onderwijzers* degenen die zichzelf nog het meest als ambachtslieden beschouwen: de klas is als het ware een verlengstuk van hun persoonlijkheid en hun houding als leraar (Dubet, 2002). In deze schoolorganisatie wordt de relatie met kennis beschouwd als de relatie van deze persoon die wordt geïdentificeerd als de bewaargever van deze kennis bij kinderen. Dat is de logica van wat Freire bankonderwijs noemt, waar kennis wordt gedeponeerd en die Lesne beschrijft als een overdragende actie met een normatieve oriëntatie.

De school definiëren als een instelling die socialiseert en waarden bijbrengt, roept drie functies in haar op: een van onderwijs, een van socialisatie en een van selectie, met verschillende tinten. We zien de school van het schoolonderwijs (Durkheim) gedefinieerd door de *curricula* om een bepaalde cultuur te reproduceren, waarbij kwalificaties en schoolhiërarchieën geproduceerd worden.

De Franse school die Dubet (2002) analyseert, begint met wat de auteur definieert als een lagere school die niet geïnteresseerd is in het kind, maar in de instructie van het rationele wezen dat erin zit, een aspect dat bijdraagt aan de opbouw van de Franse republiek. Evenzo kijken Tyack en Cuban (1997) naar een Amerikaans model van schoolfabriek die zich voorbereidt op de industriële samenleving van de vorige eeuw.

Dubet en Martuccelli (1996) beweren dat het niet langer mogelijk is precies te begrijpen wat de school uiteindelijk produceert. Het was een fabriek van onderdanen, een instituut met gereguleerde werking, waar ieder zijn rol speelde. Met haar massificatie werd het een plaats van socialisatie waar subjecten kennis en cultuur onder de knie moeten krijgen en dragers moeten worden van de schoolcultuur. De school is een soort schoolmarkt geworden, waar iedereen strategieën probeert te ontwikkelen om zijn (beste) plek in de hiërarchie in te nemen en de felle selectie van de arbeidsmarkt heeft zijn intrede gedaan op deze schoolmarkt. De auteurs komen tot de conclusie dat vervreemding aan de basis ligt van de ervaring van schooldominantie (1996: 332), niet vanwege de scheiding (of vervreemding) van de persoon tot het werk, maar vanwege de afstand die bestaat tussen socialisatie en onderwerping. Deze onderwerping vindt op twee manieren plaats: ten eerste bestaat de op school ervaren hiërarchie uit een van toetsen en en het opleggen van moeilijkheden bij het beheersen van objecten; ten tweede betekent de minimalisering van de klassencultuur en opstandige taal of spraak dat individuen niet langer in staat zijn om een positieve definitie van zichzelf te presenteren in het licht van schooluitspraken.

In de media wordt het systeem ervaren als een plaats van geweld, een ervaring van sociale overheersing. Bij de middenklasse is de school een plaats van individuele competitie, omdat het schoolapparaat wordt gezien als een verlengstuk van zijn haar sociale universum (waarin opklimmen mogelijk is).

Niettemin werd de school voor de armen van de stad een model voor de leerplicht. Ze werd veralgemeend en lijkt niet bestand te zijn tegen haar eigen massificatie. Men blijft geloven in de mogelijkheid om alle individuen te socialiseren en op te leiden, met educatieve programma's voor burgerschap, door middel van gestandaardiseerde lessen aan kunstmatig gehomogeniseerde groepen, binnen de context van haar organisatie. In dit verband zegt Barroso:

> "Sinds de oprichting van de openbare school (in de 19e eeuw) is deze organisatie relatief gefixeerd door een reeks 'invarianten' die sommige auteurs, zoals Tyack en Tobin (1994), schoolgrammatica noemen[14]. Deze grammatica vormt:
>
>> 'een aanhoudende (en bijna onveranderlijke) reeks organisatorische en structurele kenmerken die een integraal onderdeel vormen van ons beeld van lesgeven: studenten gegroepeerd in gegradueerde klassen, met een homogene samenstelling en een weinig variabel aantal effectieven; leraren die individueel handelen, met een profiel van generalisten (basisonderwijs) of specialisten (voortgezet onderwijs); gestructureerde ruimtes voor schoolactie, waardoor een pedagogie ontstaat die in wezen op het klaslokaal is gericht; rigide vastgestelde schoolroosters die een sociale controle van schooltijd in de praktijk brengen; kennis georganiseerd in schoolvakken, die de structurerende referenties zijn van onderwijs en pedagogisch werk'. (2004, blz. 53).

In de geschoolde samenleving wordt de massaschool aangenomen als een natuurlijk fenomeen, uitgekristalliseerd in een organisatie en vorm die, omdat ze als universeel wordt gepresenteerd, alles overheersend is geworden. Deze hegemonie leidt tot homogeniserende definities van de school en haar vorm. Uit ervaring komt de sociale constructie voort van een

werkelijkheid die haar als het ware gevangen houdt in een *grammatica* die, als ze niet zorgvuldig wordt geïnterpreteerd, gemakkelijk kan worden opgevat als *normatieve grammatica*. Daarop ontstaat een kritiek op de school die echter enkel een kritiek is op de *hegemonische vorm van de school,* zoals ik hieronder zal proberen aan te tonen.

De school stelt zich echter onder meerdere vormen voor, en de ervaring van andere schoolse vormen zou de ontwikkeling van een meer *universele vergelijkende grammatica* mogelijk moeten maken, waardoor de huidige en toekomstige herinterpretatie mogelijk wordt.

De school: dimensies en manieren van zijn

In de moderne tijd nam de school het proces op zich van het onderwijzen van het sociale contract, waardoor volwassenen kinderen die studenten werden opvoeden en respect bijbrengen voor conventies, die de rechten en plichten van een volk regelen, evenals hun manier van leven.

De school heeft, in *de tijd van zekerheden* die Canário (2005) situeert tussen de Franse Revolutie en de Eerste Wereldoorlog, haar gouden periode. In dit tijdsbestek leerde ze tot student gemaakte kinderen "meester over zichzelf" te zijn en te genieten van hun vrijheid als burgers van een natiestaat, maar had ze tezelfdertijd de taak om diezelfde studenten te onderwerpen aan de normen opgelegd door de samenleving die ten grondslag ligt aan het liberale kapitalisme. Als leraar-missionaris en vertegenwoordiger van rede en macht gaf de volwassene zich volledig aan de zaak. Die voorstelling blijft volgens Canário (2005, p. 65) deel uitmaken van de collectieve verbeelding van leraren.

Het beroep bestaat uit het zich vasthouden aan een veronderstelde productie-efficiëntie, die doet denken aan La Salle's voorschrift voor de *écoles chretiennes,* en beïnvloed door het Tayloriaans model van wetenschappelijke werkorganisatie. Vooraleer de leraren het beseften had wie de industrie beheerste al door dat de onderwerping van individuen als gevolg van dit model niet duurzaam was. Touraine (1996, p. 89) herinnert eraan dat de Amerikaanse industriële sociologie, die over het algemeen conservatief is, aantoonde dat het gedrag van arbeiders alleen overeenkwam met dit Tayloriaans model met hun reactie op financiële prikkels om de productie te verminderen en niet om die te verhogen. Dat wil zeggen, de industriële sociologie heeft aangetoond dat het niet waar is dat competitieve meritocratie de productie verhoogt. Met de massificatie van de school werd echter een uniform organisatiemodel ontwikkeld, dat Barroso als volgt definieert:

> “Deze uniforme manier van pedagogische organisatie, waarvan de essentiële matrix "klassenonderwijs" is, is een van de belangrijkste bepalende elementen geworden van het "schoolmodel" dat aan de basis ligt van de oprichting en ontwikkeling van de openbare school. Oorspronkelijk geassocieerd met de constructie van een collectieve pedagogie, die tot doel had "velen te onderwijzen alsof ze één waren" (2004, p. 54).

Veldstudies tonen leraren in dit schoolmodel die denken begiftigd te zijn met charisma, en, als legitieme vertegenwoordigers van de macht, blijven werken met de logica van het formatteren van de "*nieuwe mens*" (Ramos do Ó *apud* Canário, 2005, p. 64). Die opmaak heeft

als basis een institutioneel programma dat buiten de invloedssfeer ligt van de actoren van de schoolinstelling, studenten en docenten. In de massaschool veroorzaakt extraterritorialiteit een spanning die gepaard gaat met de neergang van het instituut, zoals Dubet (2002, p. 123) zegt, die spreekt van een armada van gelijken, bestaande uit kleine bataljons van gelijken.

Canário (2005, p. 65) spreekt van ontgoocheling over de school, bij de ingang van een tijd van onzekerheid, tijd die hij plaatst in de laatste 30 jaar van de 20e eeuw. De extraterritoriale school wordt gedreven door haar institutioneel programma en heeft dus moeite om gelijke tred te houden met de mutatie van de samenleving waarin de nationale staat zijn centrale rol heeft verloren. De auteur hervat een idee van Ramos do Ó die argumenteert dat de school de vorming van de vrije en autonome persoon aankondigt, door een schooldiscipline te blijven gebruiken die schoolsocialisatie verwart met individuele, vrije en spontane aanpassing van het individu.

Neigend naar een homogene en universele schoolvorm, is het alsof scholen niet in staat zijn zichzelf te bepalen, elk met zijn eigen specifieke vorm. Dat zorgt er op zijn beurt voor dat ze worden geanalyseerd en gerapporteerd als een monolithisch, eendimensionaal geheel.

Om verder te gaan met zijn analyse om het schoolfenomeen te begrijpen, stelt Canário voor om drie dimensies te onderscheiden die *"verwijzen naar gebieden van analyse en debat die onderscheiden kunnen en moeten worden"* (2005, p. 63). Hij stelt de dimensie van institutie voor, een instrument van culturele, taalkundige en politieke eenwording van natiestaten, de dimensie van organisatie, die in de loop van de tijd verandert, ook al lijkt ze vanaf een bepaald moment natuurlijk in de ogen van wie aan haar voorbij gaat, en tenslotte de dimensie van de vorm, die overeenkomt met de dimensie van pedagogie. Zoals de auteur vermeldt, zijn hier methoden en educatieve actie vereist.

De schoolse vorm blijft onduidelijk zolang ze ergens tussen instelling en organisatie gevangen zit in een systemisch en homogeniserend betoog. Zodra ze geïsoleerd wordt als één van drie dimensies, wordt ze een mogelijk studie object met sociale relaties in een specifieke context.

Een diepgaande blik op de sociale relaties die zich in een bepaalde school ontwikkelen, suggereert een soort caleidoscopisch beeld van een schoolvorm samengesteld uit verschillende schoolse vormen van sociale relaties, met gemeenschappelijke trekken maar zeker niet homogeen, eerder als een *continuüm van varianten*. Ik zal nu snel even ingaan op de drie dimensies van de school, om daarna mijn aandacht toe te spitsen op de schoolvorm, aangezien dit de dimensie is waar het pedagogisch handelen zich bevindt. Ik zal de hypothese van meerdere schoolse vormen van sociale relaties onderzoeken. Die hypothese houdt de suggestie in van een *continuüm* van vormen die onderling variëren in functie van de benadering van de relatie tot de macht en in van het onderliggend pedagogisch paradigma, wat gevolgen heeft voor de interactie met de kennis.

De dimensies van de school

De schoolinstelling kreeg een prominente plaats in de organisatie van de moderne samenleving. De dimensies organisatie en schoolvorm geven een specifiek beeld van de relatie tussen mensen in de samenleving. Ze manifesteren zich als resultaat van een

collectieve constructie van de groep mensen die een identiteit hebben in de samenleving waarin ze zijn ingeschreven. Deze identiteit is voor Dubar (1997, p. 105) niets meer dan het resultaat van de verschillende socialisatieprocessen die samen individuen vormen en instellingen definiëren .

De collectieve constructie is permanent en staat in verband met de socialisatie van elk individu. Men kan zich een fabriek van burger-individuen voorstellen, industriële producten, ingeschreven in een perfecte en onveranderlijke organisatie, van een instelling die zichzelf naturaliseerde en op die manier probeert een stabieler minder voorlopig en duurzamer resultaat te bereiken. Dat wil zeggen dat de gedroomde stabiliteit die wordt nagestreefd, dwangprocessen vereist om het voorlopige dat voortkomt uit de permanente constructie weg te werken.

Een instelling die gevangen zit in het productiemodel

Het is dus als instelling dat de school het beeld krijgt van een fabriek die burgers produceert. Voor Martuccelli (2000, p. 305) eigent de instelling zich de cultuur van de dominante klasse toe, waardoor deze de dominante cultuur wordt. Zoals de auteur vermeldt, werd de hypothese dat de dominante ideologie op een coherente manier wordt overgedragen, losgelaten ten gunste van meer dynamische opvattingen, die onder meer hun oorsprong vinden in interacties binnen de klas, die afhangen van de sociale rol van de leraar maar ook de manier waarop studenten sociale interacties ontwikkelen.

Hoe dan ook, volgens dezelfde auteur was de school, ook al is ze niet zo monolithisch als ze lange tijd werd voorgesteld, in de geïndustrialiseerde en geschoolde samenleving niet de bevrijdende ruimte die de humanisten er van wilden maken, noch het fort dat de reproductie van de samenleving beoogde door de fabricage van individuen.

Niet krijgen wat je wilt, betekent niet dat je het niet voortdurend probeert zover te komen. Om ervoor te zorgen dat de schoolinstelling haar identiteit behoudt, promane de bijdragen uit te sluiten van de individuen die in haar bestaan. Steiner (1992, p. 81) spreekt bijvoorbeeld over de secularisatie van het onderwijs maar zegt erbij dat het eraan verbonden dogma, voorheen van theologische aard, dat morele vooruitgang door onderwijs bewerkstelligd wordt blijft ongemoeid.

Curriculumtheoretici relateren ditzelfde curriculum aan de vastberadenheid van de macht om door te gaan met het doorgeven van zijn dominante ideologie. Sacristán (2000) benadert het leerplan in een bijna dialectisch perspectief met de *praxis*, maar laat niet na het voorgeschreven leerplan te introduceren, als een politiek instrument dat controle over de prestaties van scholen mogelijk maakt, door hulp bij de implementatie of door daaropvolgende evaluatie. Popkewitz (2011, pp. 91-133), criticus van voorgeschreven leerplannen, spreekt over de alchemie van het leerplan, noodzakelijk in de context van schoolkennis, waarbij hij het voorbeeld geeft van het wiskundeleerplan. In een wereld van gefragmenteerde disciplines, zou het werken met kinderen die geen wiskundigen zijn, het samenvoegen van de stukken de fabricage van kinderen mogelijk moeten maken, rekening houdend met twee soorten: de soort *probleemoplossende* kinderen en de soort *kansarme*

kinderen. Alchemie zou de eerste soort moeten ten goede komen, terwijl de ontwikkeling van strategieën voor de tweede soort mogelijk moet zijn zodat in een geschikte fabricage autonome en "gemachtigde" objectkinderen voortgebracht kunnen worden. De op deze wijze gefragmenteerde wiskunde, waarmee het kind bewijst dat het "*raden en bevestigen*", "*getallen scheiden*", "*aftrekken*" of "*delen door aftrekken*" beheerst, wordt niet aangeleerd als een taal waarmee de huidige en toekomstige werkelijkheid kan worden gemodelleerd en begrepen zodat men kan ingrijpen om de "alomtegenwoordige" onzekerheid van de toekomst het hoofd te bieden. Er wordt dus een poging gedaan om, door middel van een nauwkeurig curriculum, het autonome kind op te bouwen in het licht van de onzekerheid waarin het zich bevindt, zonder het de gemeenschap en het coöperatieve leren voor te stellen dat het in staat zou stelt contexten te analyseren, en te begrijpen waarom het voor diezelfde onzekere toekomst werd geplaatst .

Op dezelfde manier kunnen we met Apple (1997) het leerplan interpreteren als een instrument voor technische controle van het werk van de leraar en de leerling, wanneer het verband houdt met de verkoop van het schoolhandboek en de gecentraliseerde certificatie van de opgenomen leerstof uit datzelfde voorgeschreven curriculum. De auteur herinnert eraan dat cultuur voorstellen als een product, en niet als een ervaring, gepaard gaat met het wijdverspreide gebruik van de handleiding en dat de impact groot is: tussen school en thuis wordt meer dan 80% van de leertijd besteed aan schools leermateriaal (1997, blz. 85). De auteur merkt op dat ondanks de alomtegenwoordigheid van de handleiding, die er zelfs niet toe leidt om een kritische analyse van de inhoud, de gebruikte bronnen en de daarin vervatte impliciet en expliciet economische en politieke ideologie te maken.

Als we zo verder gaan, is het legitiem om vraagtekens te plaatsen bij het bestaan van handleidingen die de gecontextualiseerde interpretatie van een curriculum in de weg staan. Het gebruik van handleidingen is onderdeel van een strategie om '*leraarbestendige werkprogramma's*' te ontwikkelen. In het democratische Portugal leek er na 1974 iets veranderd te zijn met betrekking tot het gebruik van het schoolboek. Het werd een didactisch hulpmiddel tussen andere middelen van optioneel gebruik door de leraar beslist. In de Portugese wetgeving na de basiswet van het onderwijssysteem van 1989, nam het schoolboek geleidelijk weer een centralere positie in. De handleidingen werden wettelijk gerehabiliteerd tijdens de eerste socialistische regering-Socrates, toen het verplicht werd dat de pedagogische instanties van de school het niet-gebruik van het schoolboek in bepaalde situaties moesten rechtvaardigen. Op dezelfde manier ondersteunen overheidssubsidies aan gezinnen niet langer de aankoop van schoolmateriaal in het algemeen maar moeten de subsidies gebruikt worden voor de aankoop van schoolboeken. Op veel scholen het basisonderwijs bestaan de subsidies trouwens uit de levering van handboeken en niet uit het openen van een lopende rekening bij het economaat om schoolmaterialen te krijgen nodig voor de klaswerking.

Paraskeva's omvangrijke productie, die hij zelf recapituleert (Paraskeva, 2011), maakt de verwevenheid van het neoliberale denken in het onderwijsveld expliciet. Op dit gebied neigt de instelling standvastig te blijven, dankzij een alliantie tussen neoliberalen, neoconservatieven en populisten, die elk om hun eigen redenen hun macht mobiliseren om een centraal gecontroleerd schoolmodel in stand te houden. Op dit punt introduceert Torres Santomé (1997) het concept van verborgen leerplan. Wanneer hij de technocratische

praktijken analyseert die macht in scholen installeert, beschrijft hij de logica die economische en sociale omstandigheden correleert met handicaps of intellectuele beperkingen. De auteur herinnert aan de aanhoudende populariteit van reeksen psychometrische tests die de instelling gebruikt om de intelligentie van mensen te meten en erfelijke neigingen te "bewijzen" die een in gradaties georganiseerde school rechtvaardigen om te reageren op de verschillende capaciteiten van arm en rijk, hoogbegaafd en niet-hoogbegaafd, mannen en vrouwen, zwarten en blanken en al wat je verder wil scheiden, met behulp van meetinstrumenten die voor dit doel zijn ontworpen, een bron van zaken en grote inkomsten in alle specialiteiten van de psychologie (1997, p. 38).

Het schoolcurriculum onderwerpt het leren aan het onderwijzen. In de schoolcontext zoekt de leerling de meester niet op om een vak te leren. De instelling dwingt de leraar en de leerling tot een relatie die wordt bepaald door regels buiten hen om beslist werden in de puurste lassalliaanse traditie. In de moderne samenleving castreert het leerplan de school, schrijft het haar de sociale relaties voor en legt het ritueel op. Kijkend naar de instelling, ironiseert Gatto:

> "… de zeven lessen van het schoolonderwijs: verwarring, juiste houding, onverschilligheid, emotionele afhankelijkheid, intellectuele afhankelijkheid, conditionering van eigenwaarde en waakzaamheid. Al deze lessen zijn een fundamentele training voor de kansarme klassen, mensen die voor altijd verstoken zijn van de mogelijkheid om het centrum van hun eigen karakteristieke genialiteit te vinden. En naarmate de tijd verstreek, week deze training af van het oorspronkelijke doel: de armen reguleren. Vanaf de jaren 1920 groeide de macht van de schoolbureaucratie, en minder zichtbaar ook van een groot aantal industrieën die profiteren van de school precies zoals die is, zodat deze instelling op het punt gekomen is waarop ze nu ook zonen en dochters van de middenklasse reguleert." (2003, blz. 37).

De geïnstalleerde macht probeert de school te behouden als een van de instellingen van sociale controle, ook al hebben de producten van die school voor de industriële macht de huidige arbeidsmarkt niet langer hetzelfde belang als op het hoogtepunt van de Fordistische lopende band. Via de school worden nog steeds diploma's verspreid die de principes en waarden van een bevoorrechte klasse demonstreren en het lidmaatschap of beperkte toegang tot bepaalde kringen blijft voorbehouden, zelfs ten tijde van de massificatie van de school dank zij de gecontroleerde inflatie van titels. Met deze aanval van macht in de school blijft het een instelling die gericht is op overdrachtelijk en technocratisch onderwijs, heel anders dan Illich's leerwinkels (1972), en totaal anders dan het opzetten van reflectieve leergemeenschappen [15].

Een bureaucratische organisatie, aan verandering onderhevig?

De organisatie van de school heeft het meest bijgedragen tot het creëren van een collectief beeld van een onveranderlijke ruimte en tijd voor de overdracht van kennis van de oudere generatie naar de jongere generatie.

Aangekomen op school worden mensen ertoe aangezet zich te onderwerpen aan een

organisatie die ze niet kennen, die dus niet buiten de school te vinden is. De relatie tussen volwassenen en kinderen wordt een relatie tussen leerkrachten en leerlingen, die zich moeten aanpassen aan aan de school eigen gedragscodes. Ze beginnen te leven en zichzelf te reguleren door de tijd heen, volgens een orde die buiten hen ligt, die hen dwingt om hun interactie met de kennis kunstmatig te organiseren, in plakjes gesneden die passen in vooraf vastgestelde tijden. Fernandes (2008) is een van de auteurs die de kwestie behandelt en hij geeft een kort historisch perspectief van hoe schooltijd gedurende de 19e eeuw beetje bij beetje werd gereguleerd, waardoor het accepteren ervan een verplichting werd voor degenen die naar school moesten. De overeenkomsten met andere gereguleerde instellingen, zoals de kerk en de fabriek, zijn heel duidelijk. Net als daar zullen scholen geleidelijk bellen, sirenes of elektrische belapparaten installeren die het leven regelen van wie er verplicht verblijft.

De organisatie, regulering en combinatie van studenten, eerst in groepen op basis van wat ze in het curriculum hebben doorgemaakt, en later in afzonderlijke klassen, rekening houdend met de leeftijd als gemeenschappelijke link om ze te groeperen en samen te luisteren naar de informatie die door de leraar wordt doorgegeven, maakt van kinderen en jongeren ontvangers, waarbij, zoals De Koninck (2002, p. 31) opmerkt ze op school worden verstoken van essentiële vakken zoals de studie van literatuur of geschiedenis.

In de door schooltijden geconditioneerde schoolorganisatie komen de typische rituelen van de klassieke school (Vincent *et al* ., 1994) veelvuldig voor, zoals het gebruik van de eerder genoemde anachronistische handleidingen, getuigenissen van de schoolvorm van gelijktijdige onderwijs- en trainingsoefeningen, in een duidelijke onderwijslogica in plaats van een leerlogica, met geen andere bedoeling dan wie de opdracht kreeg de oefening te laten uitvoeren.

De schijnbare onveranderlijkheid van de organisatie van schooltijden en de invulling met vakken die in deze tijd passen, bestaat alleen maar omdat deze organisatie in de collectieve verbeelding wordt ervaren als een oplegging die voortkomt uit de aard van het '*ding*', alsof het '*ding*' er niet een menselijke uitvinding was weinig meer dan honderd jaar oud.

De meer op leren gerichte pedagogie, waarbij studenten worden aangemoedigd om initiatief te nemen, sluit aan bij een bevinding van Duru-Bellat (*apud* Dubet, 2002: 94) wanneer ze stelt dat in Frankrijk tegenwoordig 60% van de jonge onderwijzers autonomie bij de leerlingen waardeert, tegen 39% van de ouderen. Maar van alle onderwijzers blijft bijna een op de vijf absolute prioriteit geven aan het principe dat de school dient om te leren "*lezen, schrijven en rekenen*", ook al wordt de vorming van een kritische geest gewaardeerd door 87% van diezelfde onderwijzers. Deze pedagogie past nauwelijks in een organisatie die is ontworpen voor een instelling waaraan de Macht de toepassing oplegt van een normatief curriculum dat de voortgang en het schooltraject van elk van de leerlingen bepaalt.

De schoolorganisatie zelf verandert niet veel als ze wordt gegijzeld door de in vakken georganiseerde kennis, maar is flexibeler in de eerste school, dat wil zeggen in de kleuterschool en de lagere school, met een generalistische leraar. Curriculummanagement is hier minder afhankelijk van schooltijden dan van de organisatie die leraren per vak inzet. Dat wil ook zeggen dat de invulling van het curriculum hier meer openstaat voor de interpretatie van de leraar. In het geval van Portugal, en sinds de wet op het basisonderwijs van kracht is,

is het enkel in specifieke situaties mogelijk geweest om in het voortgezet onderwijs te breken met management zonder betrokkenheid van docenten en studenten De laatste tijd is er een tegenbeweging gaande, waarbij een strakkere schoolorganisatie is ingevoerd in de eerste cyclus, die vier jaar durende lagere school. waar tot voor kort een enkele leraar de regel was. Na de bureaucratische opsplitsing in vakuren, door de de socialistische eerste regering-Sócrates bewerkstelligd, kwam er in de tweede helft van het eerste decennium van de 21e eeuw, met de rechts-liberale regering-Passos Coelho een grotere versnippering van tijden en leerplanbeheer, met de duidelijke toename van centraal opgelegde regels voor de organisatie en regulering van de schoolactiviteit, het externaliseren van deze regulering met betrekking tot leraren en studenten. Alles herinnert aan de voorschriften van de jaren '80 van de vorige eeuw van de regering-Reagan als gefaald beschouwd zelfs door de daaropvolgende Amerikaanse regering voorgezeten door George H. Bush. In een rapport van het staatssecretariaat voor openbaar onderwijs lezen we:

> “In de jaren '80 probeerden de Verenigde Staten, op zoek naar verbetering van openbare scholen, betere resultaten te behalen door strakkere curricula, hogere niveaus van lerarencertificering en meer examens voor iedereen. Ondanks deze inspanningen deden de studenten het aan het einde van het decennium in wezen niet beter dan aan het begin. Meer van hetzelfde was geen succesvolle strategie.”[16] (SCANS, 1992: xvi).

De auteurs van dit rapport putten uit de ervaring van openbare scholen in verschillende Amerikaanse staten. Ze suggereer daarop een schoolorganisatie die het makkelijker maakt voor leerlingen en docenten om veldwerk te doen, een gezamenlijke onderhandeling en planning voor geïntegreerde activiteiten en vakken, gebaseerd op het model van openbare scholen in Fort Worth, Texas (1992, p. 42). Evenzo rapporteren Carra & Pagoni (2007, p. 31-61) de reorganisatie van een voorstedelijke school in de regio Lille in Frankrijk, die het voorwerp was van een gewilde interventie, waarbij werd besloten de schoolorganisatie in handen te geven van leraren en studenten, zodat de school zelf haar eigen project uitwerkt in plaats van afhankelijk te zijn van door buitenaf opgelegde regels en voorschriften.

Minder gebunkerd door politieke macht dan in haar institutionele dimensie, lijkt de school, in haar organisatorische dimensie, organisatievormen te vinden voor specifieke omstandigheden.

De vorm die vormt.

Voor Canário (2005) vertegenwoordigt de dimensie van de schoolvorm een specifieke manier om het leren op te vatten. In die zin is de lerende relatie die tot stand komt onafhankelijk van de instelling en de organisatie. Met andere woorden, elke school heeft zijn vorm van relatie met macht en kennis en de manier waarop ze de pedagogische relatie ontwikkelt tussen de individuen waaruit ze bestaat.

Een bepaalde organisatie voor de instelling school vastgesteld, kan de heterogeniteit van vormen vergemakkelijken of belemmeren, maar ze niet volledig uitsluiten, omdat de organisatiestructuur niet alle variabelen kan beheersen van een relatie die zich van dag tot dag ontwikkelt als gevolg van de interacties tussen de tussenkomende partijen.

Wanneer Vincent *et al.* (1994) het over de schoolvorm hebben, verwijzen ze er soms naar in enkelvoud, soms in het meervoud. In het enkelvoud benadert het concept datgene wat Lahire definieert als *een schoolse vorm van leren* of *een schoolse vorm van socialisatie*, een specifieke vorm van sociale relaties dus, met een aantal onveranderlijke kenmerken. In het meervoud zijn het de vormen van sociale relaties in bepaalde contexten die we in het algemeen met schoolcontext aanduiden, maar die, omdat ze zich in verschillende omgevingen bevinden, van elkaar verschillen. Het zijn *schoolse vormen van sociale relaties* in scholen en ik zou zeggen in klassen – vooral als ze maar één leraar hebben – van de basisschool, en die voor die scholen of klassen specifieke kenmerken ontwikkelen.

Dus, de term *schoolvorm* hier in het enkelvoud gebruikt, duidt op een algemene manier van sociale relaties bij leren en socialisatie die specifiek is voor de instelling school. De term *schoolvormen*, wanneer hier in het meervoud gebruikt, verwijst naar sociale relaties in specifieke schoolomgevingen van de instelling school. Het zijn deze schoolvormen die aan de basis liggen van de hypothese van het schoolvorm-*continuüm*.

Zoals Canário (2005) aangaf, betreden we met de dimensie schoolvorm het domein van de pedagogiek en dus van de antwoorden op de vraag "*hoe doe je dat?*". Gaandeweg evolueerde "*hoe doe je dat?*" naar "*hoe het moet worden gedaan*". Een studie- en actieterrein die sommige auteurs het veld van de pedagogiek noemen, werd vernauwd tot receptenboek, zoals we in het volgende punt zullen zien.

Het ambacht van de schoolmeester (de onderwijzer) van de seculiere lagere school zoals het uit de Franse Revolutie opduikt, verschilt van dat van eender welke andere meester. De schoolmeester maakt geen stukken, zoals de andere ambachtslui. Zijn beroep pretendeert burgers voort te brengen. Het bestaat erin te garanderen dat de waarden van de Republiek, van de seculiere staat, in de hoofden van toekomstige generaties worden neergelegd. Meirieu (1996) noemt dit verlangen om de mens te fabriceren met ironie de Frankenstein-pedagogiek. Hij maakt uiteraard een allusie naar die andere droom om een mens te maken en gezien dat andere Frankenstein-verhaal in Genève 'geboren' werd heeft het misschien enige legitimiteit om onderwijskwesties aan te pakken. Educatieve verzinsels zijn er genoeg, denk maar aan Pinocchio, Pygmalion, maar ook aan de Golem. Het zijn verhalen die herinneren aan burgerfabriek met zijn even dubieuze resultaten, bestudeerd en geanalyseerd door auteurs als Van Zanten (2000), Rochex (1995), Pain en Oury (1972), om er maar enkelen te noemen.

Dubet (2002, p. 90) beschrijft de leraar op het Franse platteland aan het begin van de vorige eeuw als volgt: een model voor kinderen, die de als juist beschouwde waarden overbrengt; hij genoot de status van een man van kennis op de plaatsen waar hij werkte. In zekere zin werd het onderwijs gezien als een garantie voor de menswording (Rousseau) en, gezien het een instrument was voor de bevrijding van de woeste onderdrukking, zou het de vervanging van een willekeurige vervreemding door een collectief gewenste vervreemding bevorderen. De pedagogische relatie was niet langer een persoonlijke relatie, maar een onderwerping van docenten en studenten aan onpersoonlijke regels (Vincent *et al* ., 1994, p. 17), die voor dit doel in het leven waren geroepen. Voor de voornaamste grondleggers van het educatieve apparaat dat in den beginne voor het onderwijs werd gebouwd, *"is lesgeven het ingrijpen in het leven van studenten zodat ze anders zijn dan wat ze zouden zijn als ze geen onderwijs zouden*

krijgen". (Popkewitz, 2008, p. 117). Bij het zoeken naar de modellerende vorm, het onderwijzen van het model en het corrigeren van de afwijking van het model, worden algauw technieken, strategieën en acties bedacht die van elkaar kunnen variëren, maar steeds de leerling als object van conditionering beschouwen.

Aan de andere kant, zoals we later zullen zien, is er de mogelijkheid om deze relatie met leren zelfs in zijn schoolse vorm te laten variëren, waardoor een veelheid aan vormen mogelijk wordt binnen wat Dubet en Martuccelli (1996) *schoolvormen van socialisatie* noemen en Vincent *et al.* (1994) definiëren als *schoolvormen van sociale relaties*.

Zoals gezegd benaderen we met de schoolvorm de pedagogiek. Houssaye (2004) herinnert aan de twee werklijnen met betrekking tot onderwijs. De ene beschouwt hij als de theoretische lijn de andere de praktisch-theoretische lijn. Op de eerste werkt wie hij identificeert als wetenschappers en onderwijsfilosofen, op de tweede wie hij definieert als pedagogen. De auteur beschrijft de verbanden die altijd hebben bestaan tussen deze twee werklijnen. Hij betoogt dat de onderwijswetenschappen tevergeefs hebben geprobeerd de pedagogiek de dood in te praten, omdat ze wilden dat deze haar legitimiteit zou verliezen, om zo, later, hun eigen doelen te bereiken. Houssaye plaatst de pedagogiek in de dialectische ontmoeting tussen praktijk en theorie en beschouwt een pedagoog dan ook als *"iemand die een meerwaarde bewerkstelligt in en door de articulatie tussen theorie en praktijk in het onderwijs"*. (2004, blz. 10). De verdere aanpak van deze auteur van het werk van pedagogen zal worden besproken in het tweede hoofdstuk, onder de morfologische suggesties.

De school kan dus vanuit verschillende invalshoeken worden bekeken, en om ons te kunnen opstellen op het discussieplan dat ons interesseert, stelt Canário (2005) drie dimensies voor, waaronder de vorm. Deze vorm kondigt zich op verschillende manieren aan en het is mogelijk om overeenkomsten tussen veel van de variaties te vinden. Ervan uitgaande dat de relaties een belangrijke rol spelen bij de interactie die nodig is om elk leerproces te stimuleren of te belemmeren, is dit de bevoorrechte dimensie om *A Voz da Ajuda* aan te pakken en te begrijpen welke bijdrage deze singuliere school kan leveren bij het algemene debat over de toekomst van school.

Schoolvormen van sociale relaties.

De dimensie schoolvorm brengt een brede waaier van min of meer gelijkaardige vormen samen, die twee aspecten gemeen hebben: ze bepalen sociale relaties en bestaan enkel in de specifieke ruimte-tijd van de school.

De relaties tussen mensen op school worden onmiddellijk geassocieerd met het werk dat een volwassene uitoefent in de rol van leraar, met een groep jongeren in de rol van leerling. In de logica van pedagogisch handelen maakt de aan de leraar gedelegeerde macht hem tot de belangrijkste actor, vooral wanneer we het lesgeven benaderen met de Durkheimiaanse logica, die Dubet en Martuccelli (1996, p. 30) identificeren als die waarin de kind evolueert van de staat primitieve wilde naar de staat van ontwikkelde persoon, als gevolg van de actie van het onderwijs gekenmerkt door rede en vooruitgang.

De pedagogische relatie wordt binnen de school uitgevonden. Met betrekking tot deze

uitvinding beweert Lesne (1977) dat als je alle mogelijke opleidingen bekijkt, er in zijn eenvoudigste vorm drie theoretische manieren van pedagogisch werk worden ontworpen, waarbij voor elk van hen relaties met kennis en met macht bepalend zijn. Volgens Lesne bepalen die drie manieren drie sleutelaspecten in het hele proces van socialisatie: sociale reproductie, sociale aanpassing en sociale productie" (1977, p. 217). De auteur noemt het *overdragende pedagogische type* een manier van werken die van toepassing is op een school ontworpen voor object-leerlingen, een school dat een genormaliseerd sociaal product moet leveren. Het is een manier van werken die goed aansluit bij de *"grammatica" van de scholing*[17] *(grammar of scholing)* die Tyack en Tobin (1994) beschrijven. Die manier wordt gekenmerkt door methoden die Lesne (1977) definieert als bevestigend en bevragend onderwijs, magistraal onderwijs, computerondersteund of geprogrammeerd onderwijs, programmamodules, probleemstudies en hersentraining. Dit alles vindt zijn oorsprong in wat Foucault de "disciplinaire tijd" noemt, die geleidelijk op school wordt ingevoerd, geïnspireerd door militaire instructie die voorziet in een reeks oefeningen, afhankelijk van het niveau en de rang van elke persoon:

> "Dit is de disciplinaire tijd die zich geleidelijk aan de pedagogische praktijk opdringt – de gespecialiseerde opleidingstijd losgekoppeld van de volwassen tijd, de tijd van het verworven vak; de organisatie van verschillende stadia gescheiden van elkaar door graduele toetsen; het bepalen van programma's, die elk in een bepaalde fase moeten worden uitgevoerd en die oefeningen van oplopende moeilijkheidsgraad bevatten; het kwalificeren van de individuen op basis van de manier waarop ze deze series hebben doorlopen. De "initiatie"-tijd van de traditionele opleiding werd vervangen door disciplinaire tijd met zijn meervoudige en progressieve reeksen." (Foucault, 2009, p. 153).

In zijn analyse associeert Lesne (1977) objectieve en cumulatieve gemodelleerde kennis met de *pedagogische modus van overdracht*. De afwijking ten opzichte van het model bepaalt de actie van de overdragende leraar, die in feit een corrigerende activiteit uitvoert. Het meten van de afwijking en het bepalen van de daaropvolgende correctie zijn gebaseerd op een kwantitatieve controle en kennisbeoordeling, uitgevoerd door de leraar die de onbetwiste pedagogische macht bezit en daarom impliciet of expliciet geaccepteerd is.

De auteur beschrijft de tweede pedagogische modus als *aanzetting* tot persoonlijke oriëntatie en een derde als *toe-eigening* gericht op sociale integratie. Bij de tweede modus is kennis, die in verschillende vormen bestaat, vrij toegankelijk voor degenen die er op zoek naar zijn. De student wordt aangespoord of gemotiveerd door acties van de leraar die speciaal zijn ontwikkeld om de persoonlijke autonomie van de student te stimuleren of te bevrijden, wat de incorporatie van beschikbare kennis mogelijk zal maken. In dit geval wordt de expliciete uitoefening van pedagogische macht geweigerd. De docent introduceert vormen van mede- of zelfsturing van klassen of groepen en de kwalitatieve controle wordt gebeurt doorheen door de groep gestuurde zelfevaluatie. Bij de derde modus gericht op sociale integratie, heeft kennis de dubbele wetenschappelijke en sociale status. Deze sociale dimensie van kennis is degene die we zullen vinden bij Charlot (1997), wanneer hij spreekt over leerfiguren en drie verschillende interacties met kennis suggereert: een 'epistemische', een identitaire en een sociale interactie, waarbij deze laatste bijdraagt tot het specificeren van de eerste twee. In

deze manier van werken, zegt Lesne (1977), is de pedagogie een dialectische relatie tussen theorie en praktijk. Hier wordt de pedagogische macht erkend en gerelateerd aan de sociale vormen van macht, wat leidt tot de democratische uitoefening ervan, tussen de begeleider en mensen in opleiding. De evaluatie gaat het effect na van het werk en of die de relatie die de groep aangaat met kennis heeft bevorderd; dat wil zeggen, de sanctie komt voort uit het werk en hoe het werd uitgevoerd.

Een korte analyse (Paulus, 2010) van drieënvijftig schoolbiografieën, geschreven door jonge universiteitsstudenten, getuigt van schoolactiviteiten die in wezen bepaald worden door het werk van de leraar. De eenenveertig beschrijvingen van voornamelijk Portugese lagere school klassen tussen 1980 en 1999[18], getuigen van het pedagogisch handelen en de pedagogische macht typisch voor de pedagogische overdracht modus. We zijn getuige van schoolwerk los van de lokale omgeving, in een universum waar het kind zijn pijnlijk studentenambacht vervult. De uitgebeelde school heeft duidelijke hiërarchische kenmerken, specifieke routines en rituelen rond een relatie met kennis die bijna enkel bestaat uit het horen van overgedragen feiten met een normatieve oriëntatie, waardoor het nuttig en noodzakelijk geacht wordt dat diegene die overdraagt ook evalueert en sanctioneert.

De hier getekende school verschilt qua vorm niet van die Franse republikeinse school die kinderen die zich nog in een ongecontroleerde "wilde" staat bevinden (Durkheim) disciplineert door middel van nauwkeurige voorschriften. Het is de school die Dubet en Martuccelli (1996, p. 30) in zekere zin synthetiseerden uit het empirische werk dat de laatste twintig jaar van de vorige eeuw werd uitgevoerd[19]. Volgens de auteurs zijn in deze schoolvorm studenten en docenten van elkaar gescheiden door een onmogelijk te overschrijden barrière, verschillend van een andere schoolvorm, die meer belang hecht aan samenwerking tussen studenten en aan de relatie student-tutor, zoals op Engelse hogescholen.

Er is een lijn van schoolvormen van sociale relaties, die hun toevlucht nemen tot wat Dubet en Martuccelli (1996, p. 31) de pedagogie van oefeningen noemen, in tegenstelling tot een schoolvorm die toelegt op een pedagogie van vallen en opstaan, van tasten en van uitvinding. De pedagogie van oefeningen, grotendeels gebaseerd op het schoolhandboek en die Lesne de *pedagogie van de afwijking tot het model* noemt, blijft de logica van militaire instructie vertonen:

> “Het in serie plaatsen van opeenvolgende activiteiten maakt een volledige controle van de duur mogelijk door die de macht uitoefent: de mogelijkheid van gedetailleerde controle en punctuele tussenkomst (differentiatie, correctie, bestraffing, eliminatie) op elk moment; de mogelijkheid om individuen te karakteriseren, dus om individuen te gebruiken in overeenstemming met het niveau dat ze hebben in de graden die ze doorlopen.” (Foucault, 2009, p. 154).

De schoolvorm die ten grondslag ligt aan deze pedagogische modus van overdracht maakt deel uit van een logica waarin studenten worden beschouwd als objecten van conditionering. Dit gaat terug naar de lassalliaanse praktijk en de mutuele school, die een zeer gereguleerde organisatie had:

> “Aan het begin van de 19e eeuw zouden roosters als worden voorgesteld voor elke singuliere school: 8.45 uur ingang; 8.52 monitor oproep; 8.56 binnenkomst en

> gebed voor kinderen; 9 uur toegang tot banken; 9.04 eerste lei; 9.08 einde dictaat; 9.12 tweede …" (Foucault, 2009: 145).

Het zelf-reproducerend effect van het onderwijssysteem komt tot uiting in de bevruchting van deze en andere soms slechts licht gewijzigde rituelen die toch nog deel uitmaken van de syntaxis die is opgenomen in de *grammatica van het onderwijs* die wijdverbreid is in de geschoolde samenleving. De inprenting is zo groot dat een schoolvorm die andere pedagogische uitgangspunten aanneemt wordt aangeduid als een *alternatief voor de schoolvorm*, zoals Reuter (2007) doet wanneer hij spreekt over een Freinet-school of Francomme doet (2010) wanneer hij verwijst naar Freinet-pedagogiek als een *alternatieve schoolvorm.* Deze redenering is gegrift in een manier van denken die alles alternatief noemt wat geen sociale relaties genereert gekenmerkt door een hiërarchische machtsverhouding en een relatie met kennis bewust enkel met de epistemische dimensie ervan, als zou dat de enige bestaande groep varianten van de schoolvorm zijn.

Zo hebben we het over Waldorf-Steiner alternatieve pedagogiek, Montessori alternatieve pedagogiek, Paulo Freire alternatieven, de alternatievelingen Fernand Oury of leden van de moderne schoolbewegingen. In Nederland of in België, waar het netwerk van openbare scholen voor een deel bestaat uit openbare scholen die duidelijke pedagogische projecten ontwikkelen, met daarvoor opgeleide en aangeworven onderwijsteams, krijgen scholen die niet de hiërarchische lassalliaanse schoolvorm[20] aannemen nog vaak het alternatieve label, dat wil zeggen alsof ze een soort uitzondering zouden zijn op een universele natuurwet. Sommige betrokken actoren plaatsen zich zelf in de marge en stellen hun initiatief niet voor als één van de schoolvormen van sociale relaties, zelfs niet als een specifieke variant van de schoolvorm, maar als een alternatief voor de schoolvorm. Ze stellen hun werk voor in oppositie of in vergelijking met wat dan de traditionele of klassieke school wordt genoemd. De brochure "*A nossa escola*" die de *Conselho Escolar da Voz do Operário da Ajuda* in 1990 uitgaf, ontsnapt ook niet helemaal aan die denkwijze bij de voorstelling van de schoolvorm. In het voorwoord onderscheidt Manuela Machado twee pedagogische stromingen, waarbij ze een paragraaf wijdt aan wat ze noemt de manier waarop *"de leraar de exclusieve controle over de klas op zich neemt "* (1990: 3) als gangbare praktijk in de *"traditionele school"*, en vervolgt dan *"Integendeel, het wederzijdse interactiemodel is gebaseerd op de principes van actieve pedagogie"*. Het schoolteam beperkt zicht tot voorstelling van het werk en de school. De wijze van werken wordt in verband gebracht met het leerplan en met *"vernieuwingsvoorstellen"* van het Ministerie van Onderwijs. Het project wordt uitgelegd over vijftig pagina's, door middel van getuigenissen van kinderen en volwassenen, maar men vergeet met anderen te vergelijken wanneer men schrijft :

> "De school consolideerde verschillende manieren om kinderen te integreren die vaak op andere scholen werden afgewezen. Afgewezen door het systeem zelf of door concurrentie binnen een klaslokaal." (Schoolbestuur van de school Voz do Operário da Ajuda, 1990: 5).

Een paar jaar later brengt Houssaye (1996) teksten samen over Fernand Oury en Sérgio Niza - de laatste van de hand van Graça Vilhena en António Nóvoa - met nog vijf andere pedagogen, hun tijdgenoten, en verduidelijkt hun pedagogische lijnen met overeenkomsten en verschillen, wat eigen schoolvormen van sociale relaties doet vermoeden. De kritische

analyse die deze en andere pedagogen maken van de instelling en de schoolorganisatie dient hen in de eerste plaats als een startpunt tot beschouwingen om de schoolvorm van sociale relaties die hun werkvoorstellen oproepen te laten evolueren. Men bespreekt de school als instelling en bepaalde aspecten van de schoolorganisatie worden in vraag gesteld. Zelf tonen ze vaak twijfels over gekozen pedagogische paden. De tegenstrijdigheden die voortvloeien uit de ontoereikendheid van de hegemonische schoolvorm, zelfs indien die in lijn ligt met de collectieve verbeelding van leraren over hun rol, met de gewenste extraterritorialiteit ook, maar toch de versnellende veranderingen in haar omgeving niet kan bijhouden, zelfs niet met haar institutioneel programa, roepen een spanningsveld op volgens pedagogen zoals door Houssaye (2004) gedefinieerd. Zij zijn niet de enigen die deze en andere verschijnselen opmerken. Rui Canário herinnert zich bijvoorbeeld dat *"op school kinderen niet langer vragen stellen maar enkel de antwoorden geven die ze geleerd hebben."* (2005, blz. 69). Zoals gezegd stellen we een hoofdzakelijk epistemische relatie met kennis (Charlot) vast, waarbij de overdracht van informatie blijft prevaleren ten koste van de relatie met kennis. Bovendien zien we wat we hiërarchisch machtsgebruik kunnen noemen. Kinderen zijn ondergeschikt aan normen door de alomtegenwoordigheid van leraren, zoals Dubet en Martuccelli zeggen (1996, p. 76).

De keuze voor een schoolvorm van sociale relaties die kinderen als subject-auteur respecteert en hen niet als subject-object beschouwt, komt voort uit individuele en collectieve beschouwingen, resultaat van de ondervraging van leraren onder elkaar wanneer ze zichzelf zien als actoren in actie (Touraine, 1996). De klusjesman (*bricoleur* voor Meirieu, *knutselaar* voor Tyack en Cuban) die tezelfdertijd een intellectueel is die processen internaliseert, ontwricht de schijnbare onveranderlijkheid en natuurlijkheid van de elitaire schoolvorm variant, van "*hoge cultuur*" opgelegd wat Steiner (1992, blz. 93) aanduidt als de superieure kringen, die de dood van Galois op de leeftijd van eenentwintig zeker beschouwen als een catastrofe, onvergelijkbaar veel groter dan de dood van gewone mensen, zelfs in grote aantallen in een mijnexplosie.

Het valt niet te ontkennen dat de algemene school zich aankondigt met een logica om volksmassa's te controleren en te beheersen. De schoolvorm gebaseerd op de pedagogische modus van de overdracht schrijft zelfs in de representatieve democratie attitudes en procedures voor die nog versterkt worden in conservatieve contexten. Die overdracht lijkt onvermijdelijk in een schoolorganisatie die studenten groepeert en scheidt volgens hun afkomst, bezittingen of louter volgens verwachtingen op basis van representaties. Maar dit alles betekent niet dat de schoolvorm zich beperkt tot varianten van lassalliaanse vorm – aangevuld met enkele marginale of alternatieve vormen – enkel omdat die vorm de status van natuurlijke schoolvorm kreeg zelfs van degenen die er kritiek op hebben omdat ze er de exclusiviteit aan schonken voor hun analyses.

Vijf kenmerken van schriftuurlijke schoolvormen van sociale relaties

Lahire (2008, p. 45) introduceert voor het leren de schoolvorm en bepaalt haar invariantie onder de variaties tussen alle vormen van sociale relaties in het terugkerend patroon van een bepaalde vorm van sociale relaties.

Binnen het kader van een *theorie van de schoolvorm* suggereert Lahire met Vincent en Thin een relatief onveranderlijke sociale vorm van sociale relaties, *"schoolvormen van sociale relaties"* genoemd (1994, p. 31), die deze schoolse wijze van leren koppelt aan de overgang van orale sociale vormen naar schriftuurlijke schoolvormen. Ze plaatsen de geboorte van die schoolse vorm van leren bij Démia met zijn voorstel voor de armenschool in Lyon, bij de *écoles chretiennes* van La Salle en bij de later opkomende mutuele scholen. Ze karakteriseren deze schriftuurlijke schoolvormen in vijf punten, en de enigszins geherformuleerde karakterisering zal het mogelijk maken om het aantal en de variëteit van de schoolvormen van sociale relaties te vergroten, inclusief die welke de relatie met macht en de relatie met kennis op een andere manier invullen dan in de Lassalliaanse of Demiaanse modus.

Ik herinner aan het voorstel van Rui Canário (2005) dat onder de drie dimensies van de school, het de schoolvorm is die verwijst naar het debat rond pedagogiek en de manier waarop het onderwijs aan jongeren wordt opgevat. De schoolvorm introduceert zodoende de discussie rond sociale relaties en leerrelaties in de specifiek bedachte sociale ruimte die de school is. Het is belangrijk om de relatie met respectievelijk macht en kennis te situeren, en in onze context is het vooral nodig om te begrijpen hoe deze relaties op school worden aangenomen.

De karakterisering van Vincent *et al.* het wordt als volgt samengevat: (1) de school als een specifieke plaats, gescheiden van andere sociale praktijken, is verbonden aan het bestaan van geobjectiveerde kennis; (2) de "pedagogisering", de scholing van sociale leerrelaties, neemt zijn toevlucht tot een schriftuurlijke codering vervat in de grammatica van praktijken; (3) de overdracht van kennis, anders dan de overdracht van ervaringen, typisch voor orale sociale vormen, maakt de productie van blijvende socialisatie-effecten mogelijk; (4) vormen van sociale relaties, op een bepaalde plaats, en gebaseerd op objectivering en codificatie, maken het leren van vormen van machtsuitoefening mogelijk, en (5) de schoolvorm van sociale relaties is de constitutieve sociale vorm van een schriftuurlijke schoolrelatie met taal en de wereld.

Laten we kort de karakterisering bekijken die de auteurs voorstellen en hoe deze punt voor punt kan worden uitgebreid.

1. De school als een specifieke plaats, gescheiden van andere sociale praktijken, is verbonden aan het bestaan van geobjectiveerde kennis. De auteurs wijzen erop dat het schrift, dat breekt met mondelinge sociale vormen van kennisoverdracht en machtsuitoefening, aanleiding geeft tot het in een onlichamelijke staat behoud van geaccumuleerde cultuur (1994, p. 30). De school profileert zich dan ook meer en meer als dé plek om kennis te maken met het geschreven erfgoed in zeer heterogene cultuurdomeinen. De school wordt als het ware een verplichte grensovergang, voor alle mensen, ondanks erg uitlopende activiteiten of erg verschillende sociale posities. Ze illustreren de scheiding van andere sociale praktijken met de lassalliaanse scholen, die noch professionele noch theologische scholen zijn, maar plaatsen waar kennis tot school wordt gemaakt, dat wil zeggen waar zelfs de catechismus onderworpen is aan de schoollogica van overdracht van kennis.

   De school is gekoppeld aan het bestaan van geobjectiveerde kennis. Dat wil zeggen, de

toe-eigening van deze kennis gaat niet via de relatie met de meesters die de kennis bezitten, maar via de toe-eigening van technieken die toegang tot deze kennis mogelijk maken. Zoals we zullen zien, hoeft de school zich door de noodzaak om zich deze technieken toe te eigenen niet te isoleren van andere sociale praktijken. Het is perfect mogelijk om een school op te vatten als een plaats *die verschilt* van andere sociale praktijken, omdat ze *specifiek is* voor leertechnieken die specifiek zijn voor een context met geobjectiveerde kennis, in interactie met andere sociale leerpraktijken. Het is mogelijk kennis toe te eigenen, alternerende en integrerende informatiebronnen op te vatten. Schoolcentra voor jongeren met een leercontract, zoals in landen als België of Duitsland, zoeken idealiter die aansluiting. Volgens Tragtenberg (2003) stelt Pistrak's werkschool aan het begin van de 20e eeuw een relatie voor met andere sociale praktijken, door kinderen actief te betrekken, niet alleen in ambachtelijk werk, maar ook in schoolmanagement, waardoor het "kindercollectief" ontstaat.

Zoals we zullen zien in de Voz do Operário da Ajuda, beschouwt de school zichzelf als een specifieke plaats, verbonden met het bestaan van geobjectiveerde kennis, gescheiden van andere sociale praktijken, maar in nauwe interactie daarmee.

1. De "pedagogisering", de scholing van sociale leerrelaties, neemt zijn toevlucht tot een schriftuurlijke codering vervat in de grammatica van praktijken. Voor Vincent *et al.* (1994, p. 31) is de wijze van schoolsocialisatie nauw verbonden met de geschreven aard van de over te dragen kennis. De auteurs definiëren pedagogisch werk als een specifiek werk, dat de resultaten van eerder werk moet doen herleven. Het gaat erom studenten kennis te laten internaliseren die zijn samenhang heeft verkregen door schrijven en schrijfprocessen. Volgens de auteurs stelt dit historisch gezien een ongekend probleem, namelijk de wijze waarop die overdracht plaatsvindt. Door zichzelf in een standpunt te plaatsen dat overeenkomt met Lesne's type overdragende pedagogische modus, beschouwen ze hier het proces van 'pedagogisering' als het leerproces, het proces dat volgens Houssaye (2004) kennis relateert aan de leraar en de student object maakt van deze relatie. Ze zien in de scholen van La Salle en in de voorstellen van de Franse mutuele scholen het perfecte voorbeeld van scholing, waar elke stap, elk aspect van de werkorganisatie wordt voorzien, beschreven en gecontroleerd. De auteurs vermelden ook hoe de onderwijscommissie van 1815 zich voor de model-mutuele in Parijs bezighield met het voorbereiden van het nodige pedagogische materiaal, allemaal om de leraar te helpen: zo verschijnen er ondermeer leestabellen, syllabussen, rekenschema's als eerste instrumenten die een '*teacher-proofed' onderwijs mogelijk* maakten, iets wat door veel auteurs waaronder Tyack en Cuban (1997), Gatto (2003) en Kincheloe (2006) in twijfel werd getrokken.

De "pedagogisering" van sociale relaties, in ruimere zin, is de uitvinding van de pedagogische relatie, in een specifieke leerruimte. Deze 'pedagogisering' kent geen enkele modus, zoals Lesne (1977) ons heeft laten zien, maar hangt af van de manier waarop begeleiders en begeleidden omgaan met kennis en hoe begeleiders zichzelf ten aanzien van de groep plaatsen. Het schrijven en codificeren van het pedagogisch werk in relatie tot kennis wordt verondersteld anders te zijn, afhankelijk van de relatie tussen de leraar en de leerlingen. De behoefte om kennis te maken met geschreven kennis

houdt geen onveranderlijkheid van actie in waar het de relatie tot de manier van doen betreft. Auteurs zoals Illich of Freire bedenken een 'pedagogisering' van de sociale relatie van bij het leren, waarbij ze in het pedagogische scenario de meester, de leraar of de begeleider plaatsen die bemiddelt, of de interactie met de kennis die elke leerling probeert op te zetten te vergemakkelijken. Daartoe stellen ze leerplaatsen voor die, zonder de schoolinstelling daarvoor uit te roeien, meestal niet die instelling in haar bekendste schoolorganisatie is. De auteurs die verbonden zijn met de moderne schoolbewegingen daarentegen, zien de 'pedagogisering' van sociale relaties in de school zelf, en werken diezelfde relaties zo verder uit binnen de scholing zelf. Ze doen dit op basis van hun kritiek op overdragende pedagogische modus in massascholen vanaf het einde van de 19e eeuw (Freinet (1969), Pain and Oury, (1972), Niza, (2012), en anderen). Elk vanuit hun eigen tijd en context, stellen werkorganisatievormen voor die van het decoderen van kennis een collectief werk maken waarbij scholieren actief worden betrokken, zonder de grammatica van de praktijken prescriptief te gebruiken.

Vincent *et al.* (1994, p. 32) benaderen het derde punt in hun karakterisering van schoolvormen van sociale relaties, door te zeggen dat de codificatie van kennis en schoolpraktijken een systematisering van het onderwijs en tegelijkertijd de productie van blijvende socialisatie-effecten mogelijk maken, met het argument dat alle onderzoeken naar de cognitieve effecten van school dit bevestigen. Volgens de auteurs is de schoolvorm van leren daarom tegelijkertijd tegengesteld aan leren binnen orale sociale vormen, door te oefenen, zonder toevlucht te nemen tot schrijven, en aan het niet-gesystematiseerd, niet-geformaliseerd, niet-systematisch leren “lezen” of blijvend “schrijven". Wanneer we dit kenmerk uitbreiden, kunnen we een specifieke relatie bedenken die we voorlopig een gewilde en "pedagogische" leerrelatie noemen, voldoende en noodzakelijk om te leren lezen en schrijven. Het is noodzakelijk omdat leren lezen en schrijven oefening en systematisering vereist die alleen een gewilde vorm van sociale leerrelatie kan garanderen. De intentionaliteit van deze relatie, die er juist in bestaat om degenen die niet weten te laten oefenen en internaliseren om zich bewust te worden van hun weten, stelt de leerling in staat om blijvende verwerving te doen. Het is voldoende, want telkens wanneer deze vorm van specifieke sociale relatie tot stand komt, zorgt de technische bekwaamheid van degenen die lesgeven ervoor dat degenen die leren de lees- en schrijftechniek verwerven.

Wie formele onderwijssystemen analyseert, confronteert zich met een probleem waar systematisch naar verwezen wordt. Er is een groot aantal kinderen dat, hoewel onderworpen aan een schoolvorm om de geschreven taal te leren, dit niet op een duurzame manier doet. De conclusies zijn van verschillende aard en variëren van het in twijfel trekken van het vermogen dat bepaalde kinderen of sociale groepen hebben om te leren, tot het in twijfel trekken van de organisatie of instelling waarin de pedagogische relatie de duurzame verwerving van lezen en schrijven mogelijk moet maken.

Deze verschillende vragen leiden, zoals Canário (2005) schrijft, tot onenigheid over de te volgen wegen en methoden. Deze ruzies voeden zich met bijdragen uit verschillende kennisgebieden in de menswetenschappen.

Degenen die het leervermogen van kinderen in twijfel trekken, proberen een perfecte schoolvorm te bepalen, opnieuw met door de leraar geteste voorschriften waarvan anderen al hebben aangetoond dat ze niet effectief zijn, en ontwikkelen ideale procedures voor kinderen die zich inpassen in de norm die eerder voor hen is vastgesteld, waarbij de anderen als ziek worden beschouwd. Die worden dan naar verschillende zijprocessen gestuurd, die hen “genezen" als ze hen voldoende kunnen formatteren zodat ze in de norm kunnen worden opgenomen. Het volstaat auteurs als Foucambert, Gramsci of Morais met elkaar te vergelijken om te beseffen dat er heftige discussies zijn waarbij ideologie soms de wetenschap bezoedelt.

Anderen, waaronder de pedagogen[21], stellen voor om na te denken over de schoolvorm waarmee ze werden geconfronteerd. Terwijl sommigen van deze tweede groep een enkele schoolvorm observeren en die veralgemenen, observeren anderen schoolvormen van sociale relaties die van elkaar verschillen en openen ze het veld voor vergelijkend werk tussen deze vormen, met de bedoeling van elk van hen hun sterke en zwakke punten te begrijpen. Deze analisten zijn afkerig van generalistische vereenvoudigingen of wonderbaarlijke oplossingen en geven toe dat ze zich in een niet-gesloten context bevinden en beschikbaar zijn om de toe-eigening van de schrijfcode en de constructie van betekenis onder de leden van een groep leerlingen met hun leraar te bestuderen.

Wat zich als een schoolvorm van sociale relaties aandient en ten grondslag ligt aan een bepaalde geanalyseerde praktijk, wordt alternatief of variant genoemd, afhankelijk van de invalshoek van de spreker. In de meeste gevallen zijn het praktijken in evolutie, het ontwikkelen van een evolutionaire pedagogie, het genereren van een schoolvorm van sociale relaties die ook in evolutie is, vanwege de permanente onderliggende reflectie.

Aangezien er een consensus bestaat onder pedagogen dat de afwezigheid van een leerrelatie in eender welke schoolvorm van sociale relaties, de duurzame verwerving van schriftelijke kennis onmogelijk maakt, is het helemaal niet duidelijk hoe en waar deze relaties tot stand komen om de beoogd resultaat [22]. Ten slotte, en net als bij andere sociale praktijken, is het niet omdat de schoolvorm van sociale relaties tegengesteld is aan orale sociale vormen dat het er geen interactie mee heeft. Het contact met degenen die praten over hun vak, hun ervaring en het niet-geschreven leren dat uit die ervaring voortvloeit, blijft van een zeer grote educatieve rijkdom, en geeft een krachtige betekenis aan de gelijktijdige toe-eigening van kennis door de schriftuurlijke school, zoals degenen die praten over hun eerste school in de *Voz do Operário da Ajuda* getuigden.

1. Vormen van sociale relaties, op een bepaalde plaats, en gebaseerd op objectivering en codificatie, maken het leren van vormen van machtsuitoefening mogelijk. Deze bewering wordt geïllustreerd door Vincent *et al.* (1994, p. 32) vanuit de instelling: op school gehoorzamen leraren en leerlingen onpersoonlijke bevelen. De onderwijzer krijgt via het diploma een wettelijke status om de tussenpersoon te zijn: hij gehoorzaamt aan dezelfde bevelen als de studenten, vastgelegd in het reglement, en dwingt dezelfde regels af aan de studenten. Zoals we in het volgende punt zullen zien, is er een nauwgezette codering van iemands gedrag op Lassalliaanse scholen, net als op de scholen van Démia. De regulering van buitenaf, komt tot uiting in de aanwijzingen die worden gegeven aan de leraar die zo min mogelijk moet spreken, met behulp van een

reeks codegebaren de studenten aangeeft wat ze goed of slecht hebben gedaan en wat ze vervolgens moeten doen. Verbale interactie wordt tot een minimum beperkt. De auteurs stellen dat het er La Salle om gaat de sociale relaties te depersonaliseren, de student tot gedisciplineerd-student te maken en elke polysemie die het functioneren van de klas zou kunnen verstoren weg te werken. Daarom is de verbale interactie geregeld, wat betekent dat de antwoorden van de leraar kort zijn, volkomen logisch, accuraat en zo geformuleerd dat zelfs middelmatige leerlingen, dat wil zeggen de meeste leerlingen, het antwoord waarnemen (Vincent et al. al , 1994 , p.34). De Franse mutuele scholen introduceren volgens de auteurs een leerwijze die verschilt op gebied van opgelegde externe regels. Hier wordt een beroep gedaan op de rede en de getemde en gedisciplineerde student is nu redenerende student. Men moet niet worden onderworpen aan discipline, maar men moet die leren begrijpen en accepteren. Maar, vervolgen de auteurs, de enige verandering is de relatie tot de onpersoonlijke regels, en niet de aard ervan, ze blijven alle schoolactiviteiten domineren. Onderwijzers kunnen signalen, fluiten, handen en armen gebruiken om de honderden schoolkinderen onder hun hoede goed te leiden. Verhandelingen en handleidingen sluiten elke improvisatie of vrije keuze van de docent uit.

Het beeld dat Vincent *et al.* van de mutuele school tonen verschillen niet veel van het verslag dat Pain en Oury (1972) samenstelden uit de getuigenissen van honderden leraren om zo het onderwijs in de naoorlogse Franse scholen in het midden van de vorige eeuw beschrijven.

Oury was een van de pedagogen die de schoolvorm van sociale relaties op de plaats die hij identificeert als *kazerneschool* van binnenuit leerde kennen. Hij besefte dat wanneer de groep deelneemt aan het instellen van de codificatie, de relatief gesloten plaats de mogelijk geeft om de macht in verschillend vormen metterdaad te leren uitvoeren. De geobjectiveerde kennis met betrekking tot de macht wordt aangevuld door experimenten, waarbij de groep identiteit krijgt, zoals het geval is in een leergemeenschap, een groep die enige gelijkenis vertoont met de praktijkgemeenschappen die door Lave en Wenger worden gesuggereerd.

Ook voor Pistrak is het leren beheren van de macht in een groep niet onbekend. Deze Russische pedagoog, die een werkschool voorstelt, waarin ervaring en geobjectiveerde kennis naast elkaar bestaan, geeft kritiek op de Dalton-plan school, die ook al geeft ze de kinderen meer macht over hun werk, hen tot individualisme verleidt. Pistrak stelt de algemene vergadering van kinderen voor, waarin de leraar een stem heeft, een praktijk die we ook zullen vinden bij Freinet en de vergadering van de klas coöperatieve. De institutionele pedagogiek (Pochet en Oury, 1979) regelt de macht in de klas met de Raad van de Coöperatieve Klas, die in de Portugese MEM evolueren naar de Coöperatieve Educatieve Raad (Niza, 1991) die zoekt naar op consensus genomen beslissingen.

Zoals ik al zei, gaat het niet alleen om de beleving van macht in relatie tot de betrokkenen, het gaat ook om de waarneming van de macht als een studie object, wat niet gemakkelijk is. De analyse van voor 9-jarige kinderen (en zelfs voor volwassenen) complexe problemen, die uiteindelijk te maken hebben met de uitoefening van macht — zoals de intolerantie van mannen tegenover vrouwen of het latente racisme in een

samenleving die beweert gastvrij te zijn — is niet expliciet als een onderwerp opgenomen in het curriculum, maar maakt deel uit van de kennisvergaring die nodig is om de wereld te begrijpen en die analyse is op zichzelf complex. Toch is dit mogelijk op school, zoals ik al heb beschreven (Paulus, 2004, p. 40) zolang de klas bestaat als een zorgvuldig sociaal geconstrueerd groep.

De1schoolvorm van sociale relaties is de constitutieve sociale vorm van een schriftuurlijke schoolrelatie met taal en de wereld.
Met dit vijfde kenmerk maken Vincent *et al.* (1994, p. 36) van school de plaats voor het formele leren van een geschreven taal, met zijn grammaticale, orthografische en stilistische normen, die in zijn oorsprong te maken hadden met leren lezen. Het is een cultureel bewijs geworden dat de school de plaats van het leren van talen is geworden. Het is een relatie, een interactie met de taal en de wereld, een symbolische promotie. Dit was volgens de auteurs wat Vygotsky duidelijk zag: de school bevordert de overpeinzing en het begrip, de expliciete beheersing van de taal, waarbij de schoolvorm een sociale vorm vormt van de school-schriftuurlijke relatie met taal en met de wereld.

Bij het overlopen van de geschiedenis van de schoolvorm, kan de evolutie ervan waargenomen worden. Op die manier kunnen we ook opmerken dat ondanks de invarianten die de schoolvorm als specifieke sociale relatievorm karakteriseren, de schoolse vormen in vele smaken blijven opduiken, voldoende om te kunnen spreken van schoolse vormen van sociale relaties parallel in de ruimte, maar onderling communiceerbaar in de tijd, onmisbaar voor hun wederzijdse evolutie.

De karakterisering die Vincent *et al*, geven voor de schoolvorm van het leren wordt niet bepaald door een specifieke pedagogische praktijk, zelfs al mocht die op grote schaal worden vastgesteld. Daarom houdt niets de hypothese tegen van een *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties, die van elkaar onderscheiden zijn en in families kunnen worden gegroepeerd die, ieder voor zich, specifieke kentekens hebben. Vanuit verschillende pedagogische paradigma's kan zo een gemeenschappelijke scholingsgrammatica uitgewerkt worden. Zoals we zullen zien, gebruikt de syntaxis specifieke elementen, waarbij de de relatie met de macht en de relatie of interactie met de kennis specifieke plaatsen innemen.

Dit hoofdstuk benadert, in de laatste twee punten, deze twee relaties in hun meest voorkomende verschijningsvorm, waarna het volgende hoofdstuk alle varianten, ook de minder bekende van deze zelfde relaties behandelt.

School en machtsrelaties

Vanwege het belang dat aan de school wordt toegekend in de geschoolde samenleving, is er een voortdurende inmenging van wie haar organiseren met wat er wordt gedaan. Als we het hebben over de school en machtsrelaties, zijn er minstens drie invalshoeken.

De eerste relatie is instrumenteel. De natiestaat installeert de school het duidelijk doel burgers te produceren. Wie, al dan niet verkozen, de macht heeft probeert de mensen en de

geesten te vormen in functie van een nagestreefd samenlevingsproject. Door van de instrumentele macht gebruik te maken bepaalt men wie toegang krijgt tot wat voor soort school, op welke manier en om er wat te doen. De patronen zijn ideologisch gemarkeerd, in de zin die Vidal, vermeld door Sedas Nunes (2005, p. 85), aan het concept geeft:

> "Ideologieën hebben geen individueel aanwijsbare auteurs, zoals bijvoorbeeld doctrines die worden geobjectiveerd in de werken van Marx-Engels, Keynes of Marcuse: het zijn collectieve culturele producten, die worden gevormd in groepen, sociale klassen, samenlevingen en die worden verspreid als gemeenschappelijke vormen (structuren) van het denken en van het lezen en waarderen van de sociale realiteit, zonder dat het mogelijk is om er auteurschap aan toe te schrijven. Ze komen tot stand in de sociale praktijk zelf, vergelijkbaar met wat er gebeurt met gezond verstand-besluiten, die ook geen auteur hebben."

De tweede relatie is een afhankelijkheidsrelatie die nauw verbonden is met de eerste. De Staat die de school instelt, oefent, via degenen die de wetten doet uitvoeren, directe macht uit over haar vorm door het curriculum voor te schrijven. Hij oefent indirecte macht uit via de regels voor het samenstellen van klassen en de plaatsing van onderwijzend personeel.

De derde relatie situeert zich binnen de school. Het is de relatie met de macht die het meest direct de schoolse vorm van sociale relaties van een bepaalde school of klas bepaalt en die deels steunt op de pedagogische keuzes van een leraar of een groep leraren. De vrijheid die actoren van de school hebben bij het uitwerken van het voorgeschreven curriculum hangt af van de interpretatie die aan deze vrijheid wordt gegeven door superieure macht in de Natiestaat. Die vrijheid is op zijn minst een bepalende factor bij de inmenging van de aan de schoolorganisatie externe macht over de interne macht die op zijn beurt de schoolse vorm van sociale relaties mee bepaalt.

De historische relatie tussen onderwijs als instructie en macht heeft te maken met materiële en immateriële bezittingen, inclusief het bezit van geschriften, en gaat terug tot de overwegend ongeletterde samenlevingen en is dus afhankelijk van mondelinge sociale relaties. Het bezit van het schrift plaatst de schrijver-priester dicht bij de goden en wie de goddelijke materiële bezittingen beheert. Zoals Lahire opmerkt:

> "Wat de eerste sociale formaties "van de Staat" en "van het schrijven" onderscheidt van samenlevingen die lange tijd als primitief werden geïdentificeerd, is precies het bestaan daarin van machtsinstellingen (paleizen en tempels) gelegitimeerd door de goden. De religieuze kloof die vroeger bestond tussen de mens en zijn afkomst, is nu, zoals Marcel Gauchet schrijft, 'tussen de mensen zelf, de een van de ander scheidend. Onderdrukkers en onderdrukten zijn wie aan de kant van de goden staan en wie er niet staan'." (2008, blz. 52).

Lahire bouwt die gedachte verder uit en stelt dat, wanneer de schrijver de mythe schrijft, deze wordt verwijderd uit de vormen van sociale relaties waarin deze aanvankelijk betekenis had gekregen. Het wordt geëxternaliseerd, wat betekent dat de schriftgeleerden, en ook de priesters, minder onderworpen of bezeten zijn door de mythe. Objectivering leidt dus tot institutionalisering en wie institutionaliseert, domineert wie niet over het instrument beschikken dat deze macht verleent. Het principe van controle van het goddelijke type wordt gehandhaafd door La Salle. Onpersoonlijke regels houden de scheiding in stand. Onderwijzers

geven het woord door van degenen die het dichtst bij onpersoonlijke macht staan, omdat ze zelf het voorschrift moeten gehoorzamen. Foucault spreekt van een traditie van de verhevenheid van de kleinste details *"waar alle nauwgezetheid van christelijk onderwijs, van school- of militaire pedagogiek, van alle vormen, ten slotte, van instructie zou worden gelokaliseerd "* (2009, p. 135). De auteur beweert dat voor La Salle, in de ogen van God, geen onmetelijkheid groter is dan een "detail".

Tegelijk met de *écoles chrétiennes* van La Salle verschenen de scholen van Démia, bekend als de grondlegger van de scholen voor de armen. Deze scholen, legt Oliverio (1986, p. 22) uit, in de woorden van Démia, hadden tot gevolg dat "*kleine zwervers"* van de straat werden verwijderd en tegelijkertijd zou de in het zeventiende-eeuwse Frankrijk opkomende bourgeoisie geen moeilijkheden meer hebben om trouwe dienaars en goed opgeleide werkers te vinden. De school dient om liefde voor werk te inspireren. Leerlingen blijven er totdat ze het vak hebben geleerd. Maar de school heeft ook nog een andere functie:

> "Bij het gezin weggehaald, wordt het kind op een school of universiteit vastgehouden, als een kleine gijzelaar van wiens goede gedrag ook de hulp en subsidies afhangen die aan het gezin werden gegeven. Het werd bijvoorbeeld de gewoonte de vaders en moeders van arme kinderen op te roepen om door middel van een examen te bepalen of ze de catechismus wel door de kinderen lieten herhalen tot ze het zelf uit het hoofd kenden, en om dan een subsidie te verkrijgen die evenredig was aan hun draagkracht en behoeftigheid. Aan de andere kant werd het kind ook een beetje missionaris [...] Scholen waren niet alleen gemaakt voor kinderen, maar ook om via hen ouders te onderwijzen."
>
> (Oliverio, 1986, blz. 23).

De schoolinstelling krijgt macht over wie er verplicht naar toe gaat. Ten tijde van de Verlichting, vervolgt Oliverio, werd er verordend:

> "voor het welzijn van de samenleving «dat de kennis van het volk niet verder gaat dan wat nuttig is voor hun bezigheden» [...] aangezien «onder de mensen van het volk het bijna niet nodig is om te kunnen lezen en schrijven, behalve voor degenen die in ambachten werken». " (1986: 24).

Voor Foucault (2009, p. 141) maakt de school deel uit van de disciplinaire instellingen, samen met de kerk, de gevangenis, de militaire instructie en het ziekenhuis. In elk van deze instellingen wordt de persoon een dossier en dus een object. De kazernediscipline duikt op school op wanneer de klas homogeen wordt, wanneer leerlingen gedwongen worden zich in rijen te organiseren op basis van hun leeftijd, hun prestaties en hun gedrag. Deze ruimtelijke ordening maakt het mogelijk om de schoolruimte in te richten als een leermachine, naar analogie met de militaire machine die individuele lichamen organiseert om samen te reageren op een bevel. De macht staat in rechtstreeks verband met de gecontroleerde tijd en hoe die gebruikt wordt.

Het gebruik van de school om een relatie van ondergeschiktheid aan de onpersoonlijke en externe heerschappij van de groep te creëren, is in de hegemonische schoolvorm onveranderd gebleven. Het industriële tijdperk versterkte alleen maar de logica van instructie tot uitvoering van eenvoudige taken in totale gehoorzaamheid, iets wat tot op de dag van

vandaag voortduurt. Toch scheiden bijna vijftig jaar ons nu van de Glorious Thirty. Maar de school die toen door wie de macht had werd geïnstalleerd, blijft de school die nu door wie de macht heeft wordt geïnstalleerd. De laatste tijd, in Europese context waar gemechaniseerd werk de neiging heeft te verdwijnen, wordt telkens wanneer traditionalistische of meer conservatieve regeringen aan de macht komen, een elitair, segregerend schoolmodel versterkt. Die school handhaaft de meritocratische logica die geassocieerd wordt met mechanische, repetitieve en dubbel betekenisvolle instructie. Ironisch genoeg is degene die vandaag de vinger wijst naar deze staat van de school, net de instantie die er zich aanvankelijk verbond aan de veralgemening van dit Amerikaanse model, na de tweede oorlog met het Marshallplan. Dat was de OESO met haar regelmatige aanbevelingen (Niza, 2012a, p. 15).

Bij de school als een instituut van de macht, waarbij de interne macht van buitenaf wordt ingesteld, herinnert Lahire (2008, p. 35) hoort de rol van de inspecteur: die moet ervoor te zorgen dat schoolmeesters zich niet familiariseren of vrienden worden met wie dan ook.

Instrumentalisering door middel van instructies aan leraren is in de moderne tijd niet verdwenen. Zoals Aronowitz en Giroux opmerken:

> "Er is ook een groeiende politieke en ideologische tendens, zoals uitgedrukt in de huidige debatten over onderwijshervorming, om leraren en studenten hun culturele geschiedenis en ervaringen te ontnemen, in naam van pedagogische benaderingen die onderwijs meer instrumenteel zullen maken." (1992, blz. 150).

In dit verband verwijst Paraskeva naar Sacristán wanneer die eraan herinnert dat *"het leerplan een tekst is die een project van sociale reproductie en de productie van een wenselijke samenleving en cultuur duidelijk maakt "* (2008, p. 137).

Dit zijn fenomenen die worden waargenomen op school waar actoren in de problemen zitten, waar autoriteit en macht vermengd zijn. Deze verschijnselen worden onderzocht door Dubet (2002, p. 392) die de moeilijkheden vaststelt van degenen die de betekenis van hun vak niet begrijpen. De auteur merkt op dat naarmate het beroep een onuitvoerbaar ideaal wordt voor leraren, de werkervaring pijnlijk wordt. Voor Dubet moet het werk objectief zijn, de arbeider moet kunnen zeggen: dit is mijn werk, het resultaat van mijn werk. De tevredenheid van professionele opvoeders komt voort uit hun vermogen zich te identificeren met hun eigen werk.

Als er, zoals Morgado (2010) betoogt, in een democratische samenleving, en door de semantische evolutie van het woord autoriteit, een groeiende verwarring bestaat tussen "gezag" en "macht", wordt deze verwarring duidelijk weerspiegeld in disciplinaire instellingen van Foucault (2009) inclusief de school.

Macht doet zich gelden doorheen het conditionering van leerlingen, objecten van instructie, zelfs wijze waarop ze op de leerplaats worden gehouden. In de tweede helft van de 19e eeuw bemoeilijkte de fysieke structuur van het klaslokaal het contact met de buitenwereld. De ramen hebben ondoorzichtig glas of gordijnen die voorkomen dat studenten worden afgeleid door wat er buiten gebeurt (Oliverio, 1986, p. 21). De controle die wordt uitgeoefend over wie zijn dagen op school doorbrengt, omvat de architecturale barrières, die we ook aantreffen

in gevangenissen en ziekenhuizen. Lahire, (2008, p. 35) herinnert ons eraan dat een van de voorstellen van Lasalle betrekking heeft op de plaatsing van de ramen zelf, die niet minder dan twee meter van de grond mogen komen, zodat voorbijgangers de school niet kunnen inkijken.

In het klaslokaal weerspiegelt de opstelling van meubels de hiërarchische macht. De leraar heeft een stoel die hem minstens twee treden hoger zet (Oliverio, 1986, p. 21) en die het toezicht op de klas vergemakkelijkt. De schoolbanken voldoen aan rationele criteria en het Gérard-model uit 1872 zorgt voor het isolement van de studenten, waarbij ook hygiëne en moraal gewaarborgd worden in het klaslokaal. De stoel ondersteunt de nieren en voorkomt het vermoeidheid, maar is niet hoog genoeg om luiheid te veroorzaken.

Foucault associeert militaire discipline met de discipline die op scholen gewenst is, als een manier om onderdanige, geoefende en volgzame lichamen te krijgen.

> “Het grote boek Mens-machine werd tegelijkertijd in twee registers geschreven: het anatomo-metafysica deel, waarvan de eerste pagina's door Descartes werd geschreven en dat door de doktoren, de filosofen werd voortgezet; het andere, technisch-politiek deel, gevormd door een reeks militaire, school-, en ziekenhuisvoorschriften en door empirische en beraadde processen om de operaties van het korps te controleren of te corrigeren. (2009, blz. 132).

In scholen voor de armen, die in zekere zin aan de oorsprong liggen van de massaschool, wordt "opvoeding"werk uitgevoerd. Lahire (2008, p. 38) verwijst naar Vincent wanneer hij 'onderwijs' en 'pedagogiek' beschouwt als de zelfstandige naamwoorden van een sociale interactie, waarbij 'arm' en 'kind' negatieven zijn van de opvoeding, dus wild en primitief. Ariés zegt in dezelfde lijn dat het kind beschouwt wordt als een mens in staat van zwakte, een natuurlijke staat die moet worden rechtgezet, wat "correctieve" actie legitimeert. Er wordt dus een dwingende macht op kinderen uitgeoefend om ze om te vormen tot wezens die niet langer in een “natuurlijke staat” verkeren. In een tijd waarin een groot deel van de samenleving nog analfabeet is, gaat deze transformatie gepaard met het invoeren van regels, op een mechanische manier. Ze hoeven niet begrepen te worden, ze moeten geïnternaliseerd worden. Leren lezen – dat wil zeggen, alleen lettergrepen ontcijferen – en leren schrijven door simpelweg te kopiëren, passen in deze perceptie van mechanische verwerving, die, vervolgt de auteur, typisch was voor die tijd, maar die tegenwoordig als anti-pedagogisch zou worden beschouwd.

Uiteindelijk blijft de massaschool die Canário omschrijft als een school van beloften in de naoorlogse periode van de vorige eeuw, het idee cultiveren dat ze de verandering bewerkstelligt van een natuurlijk of wild stadium naar een stadium van culturele en burgerlijke verheffing en hierbij ook de automatische sociale opklimming bewerkstelligt, in een samenleving waarin de macht is gedemocratiseerd. De interactie tussen leerlingen in het leerproces en de pedagogische, didactische en wetenschappelijke autoriteit van docenten zou deze verheffing moeten waarmaken. In veel situaties gebeurt dat niet:

> "In feite hebben uitgebreide studies het vanaf het allereerste begin, in de jaren zestig reeds belicht dat de productieprocessen van schoolongelijkheid articuleren met de productie van sociale ongelijkheden, te belichten."

(Canário, 2008: 75).

De semantische verwarring tussen autoriteit en macht, waarover Morgado spreekt, en die voortvloeit uit definities van autoriteit zoals bijvoorbeeld *"een macht die wordt geaccepteerd, gerespecteerd, en als legitiem erkend"* (Sartori *apud* Morgado, 2010: 83), begint in democratische samenleving, zoals op school, juist omdat autoriteit wordt gedefinieerd als een macht en niet als een daad van verrijking, in de zin van bijdrage aan een bepaalde situatie of idee. Met andere woorden, zoals Morgado uitlegt, aan het concept van autoriteit, dat oorspronkelijk staat voor advies, waarvan het niet opvolgen zelfs gevaarlijk kan zijn, hangt men het beeld van bindend advies, bevel. Maar de autoriteit houdt noch de uitoefening van een recht noch van een oplegging in vervolgt de auteur.

Op school komt dezelfde verwarring voor wanneer de rol van de volwassene-opvoeder, de pedagoog, bemiddelaar van de interactie van de leerling met de ken-nis, vermengd wordt met de rol van volwassene-functionaris die kinderen die ter wereld komen en de wereld van de school in ruwe staat binnenstappen disciplineert en transformeert tot getrainde burgers. Wanneer de balans doorslaat naar de verstrekker van disciplinaire handelingen is een model van eenzijdige communicatie, een overdrachtsactie (Lesne, 1977), een banking model (Freire), een repetitieve instructie vaak het gevolg. Gaat het de andere kant uit, dan kan er een dialectische relatie worden geboren tussen volwassene en kind, en, in situaties van bezonnen verdeling bij het uitoefenen van de macht, een complexe groepsrelatie ontstaan, die aanleiding geeft tot modellen van leren in partnerschap, van leren in coöperatie.

Voor wie geconfronteerd wordt met de evidente moeilijkheid om te verenigen en als gelijken te behandelen wat verschillend, is de verleiding groot biologie te gebruiken om culturele en maatschappelijke fenomenen te verklaren. Sedas Nunes (2005, p. 52) herinnert het gebruik van paradigma's uit verschillende wetenschappelijke disciplines bij het maken van analogieën. En hij waarschuwt, met Boudon, dat voorzichtigheid geboden is: het postulaat van een analogie tussen levende wezens en samenlevingen heeft ertoe geleid dat biologie een paradigma van de sociologie is geworden, en zelfs heeft gediend als argument tegen voorstellen voor meer rechtvaardige contexten van onderwijs en opleiding. Santos Silva (2007, p. 35) merkt in dezelfde zin op dat men zeer voorzichtig moet zijn met de uitwerking die beelden uit uit sociobiologie of uit het sociaal darwinisme hebben op de publieke opinie, om de onvermijdelijkheid van allerlei soorten ongelijkheid aan te tonen en de nutteloosheid van strategieën voor grotere rechtvaardigheid.

De school, in zijn lassalliaanse vorm associeert zich met deze sociobiologie en zorgt voor een dubbele segregatie. De eerste komt voort uit de uitvinding van gestandaardiseerd leren, waarbij kennis, in vaktranches gesneden, in opgelegde tijden aan de leerling wordt geserveerd. De tweede komt voort uit de scheiding van de schoolse socialisatieruimte van andere socialisatieruimtes.

Het versnipperen van kennis, waarop in het volgende punt wordt teruggekomen, draagt bij tot het zoeken naar meer homogene groepen en versterkt competitieve en meritocratische classificatiepraktijken, die blind trainen en instructie verwarren met onderwijzen en leren. Hier is het verstandig om de woorden van Álvarez Méndez (2002, p. 40) te onthouden, wanneer hij stelt dat in geen geval *"de bezorgdheid met over examens iemand mag conditioneren*

veel minder nog in direct leren". De classificatie, in het licht van eerder vastgestelde normen, leidt tot een vernauwd zicht, waardoor de weg wordt geopend om de uitsluiting te rechtvaardigen van degenen die niet weten hoe ze moeten teruggeven wat van hen wordt gevraagd, binnen de geplande tijden. De uitsluitingspraktijk die voortvloeit uit de conditionering door examens en testen waarvan men beweert dat ze de intellectuele capaciteit te meten van degenen die gestandaardiseerd zijn, en die zelf de logica van classificatie reproduceren, bevat de onderliggende controle van degenen die macht uitoefenen over de ander.

De scheiding van de schoolse socialisatieruimte van andere ruimtes creëert een gesloten omgeving, waarin de macht de plaats inneemt van autoriteit, het Romeinse *auctoritas*, dat, herinnert Morgado ons, de eigenschap zelf van de *auteur* uitmaakt, en die

> "behoort toe aan een persoon of een groep personen die hoewel ze strikt genomen geen onweerlegbare bevelen uitvaardigen, maar iets wat dichter bij een waarschuwing of advies ligt, toch de actie kunnen bepalen van degenen die er gehoor aan geven." (2010, blz. 83).

In de instelling van de moderne samenleving spelen de directeur in de school en de onderwijzer in de klas de rol van agent van gezag. Ze zijn Webers rationeel-juridische autoriteit en vertegenwoordigen in die hoedanigheid de natiestaat, waardoor vaak een school ontstaat met een gestandaardiseerde cultuur die niet overeenkomt met het mozaïek van culturen vertegenwoordigt door in de school aanwezige mensen.

In extreme situaties, en terwijl men toch pleit voor scholen voor iedereen, wordt het zelfs onnodig geacht dat iedereen naar een algemene basisschool gaat, zoals Oliveira (1986, p. 25) herinnert met Rousseau's woorden dat men de boerenzoon niet moet instrueren omdat het hem niet uitkomt om geïnstrueerd te worden.

De school zelf is onderhevig aan selectiedruk, wat betekent dat parallelle wegen worden ontwikkeld, zelfs in die regimes die zich democratisch noemen, in sommige gevallen vanaf het moment dat de kinderen 11 jaar oud zijn. Andreas Schleisser heeft aangetoond hoe dit indruist tegen het rechtvaardigheidsbeleid, vanuit het observatorium dat hij leidt bij de OESO, waar hij verantwoordelijk is voor het *"Program for International Student Assessment" (PISA)*. Gegevens die via PISA zijn verzameld, brengen hogere alfabetiseringsniveaus in verband met billijker onderwijssystemen, ongeacht de methoden die worden gebruikt om ze te bevorderen.

De diversiteit en heterogeniteit van populatie, en bijgevolg van een schoolpopulatie, vormt een obstakel voor werkprogramma's die de logica volgen van het boetseren van een wezen in zijn ruwe staat. Zelfs wanneer wie de macht heeft het voor de hand liggende erkent, dat wil zeggen wanneer men vaststelt dat diversiteit bestaat, probeert wie de school installeert, die diversiteit toch ook te standaardiseren en tegelijkertijd uitsluitende praktijken die voortkomen uit deze standaardisatie te legitimeren.

Aronowitz en Giroux (1992, p. 154) herinneren eraan dat voor Gramsci alle mensen intellectuelen zijn voor zover ze denken, bemiddelen en een specifieke visie op de wereld hebben. Het punt is dat verschillende gradaties van kritisch denken en gezond verstand

kenmerkend zijn voor wat het betekent om mens te zijn. De betekenis van dit perspectief kent aan de pedagogische activiteit een bij uitstek politieke kwaliteit toe, waardoor beslissingen moeten worden genomen die het kind beschermen tegen misbruik van homogeniserende en discriminerende tests, zoals nog steeds gebeurt bij het bepalen van het intellectuele quotiënt dat bedoeld is wetenschappelijk zijn. In dezelfde lijn zou de pedagogische activiteit die ten grondslag ligt aan de schoolvorm rekening moeten houden met de voorgeschiedenis van een persoon of een context:

> "Elke leersituatie waarmee een kind op school te maken krijgt, heeft altijd een voorgeschiedenis. Kinderen beginnen bijvoorbeeld op school met rekenen, maar lang hiervoor hebben ze al enige ervaring met hoeveelheden, krijgen ze te maken met bewerkingen als delen, optellen, aftrekken en bepalen van de grootte. Bijgevolg hebben kinderen hun eigen voorschoolse rekenkunde, die alleen bijziende psychologen kunnen negeren." (Vygotsky, [1932], vert. 2007b, p. 94).

De vakopsplitsing in pakketten die controle mogelijk maakt door middel van tests en examens, in het kader van schoolactiviteit, bestaat niet allen voor de kennis die schoolkennis is geworden, maar ook voor relaties en sociale coëxistentie. Het in vakken gieten van de sociale relaties die in het curriculum als leerstof werden opgenomen in Portugal was de aanleiding voor Sérgio Niza in 2002 om zijn bezorgdheid uit drukken over wat tijdens de schooluren in het leerplan was ingesteld:

> "Een tijd voor Civiele Vorming kan waarschijnlijk een slechte dienst zijn als deze niet wordt ingesteld met als doel de democratische betrekkingen tussen docenten en studenten te bevorderen. Als het uur maatschappijleer verandert in een klas met onderwerpen om met de studenten te bespreken (want dat is de verleiding van docenten), dan is dat effectief een slechte dienst." (2012, blz. 433).

Bij het situeren van de school en haar vorm vandaag, wijzen Vincent *et al.* (1994, p. 39-45) ook op de buitensporige zorg om een specifiek universum te creëren, gescheiden van de wereld, ontworpen voor kinderen, waar regels en sociale relaties onderwerpen worden die volgens de regels moeten worden getraind, uitgeoefend en getest in de schoolcontext. De auteurs schrijven het buitensporige gewicht van school en scholing in onze sociale vorming toe aan de rol die classificaties, oordelen en schoolpercepties buiten de schooluren spelen. Zoals we zullen zien is huiswerk dat niet aanwezig is in het werkvoorstel van de leraren van de *Voz do Operário da Ajuda* meer dan eens een onderwerp van analyse, en er is enige verwondering onder de getuigenissen dat de school in dit opzicht een manier van handelen had die heel anders was dan de school vrienden beleefd.

Het overwicht van de schoolvorm in andere socialisatievormen zorgt ervoor dat situaties in de samenleving sociale problemen worden, gelezen aan de hand van criteria de de school gebruikt voor interpretatie. Vincent *et al.* (1994, p. 40) illustreren dit met het analfabetisme. Zoals de auteurs stellen, speelde de school een beslissende rol in de sociale constructie van het fenomeen. Een ander voorbeeld is het buitensporige gewicht dat wordt gehecht aan de schoolse interpretatie van wat leren is en de inspanning die ermee samen gaat. Het heeft er in veel situaties toe geleid dat de ouders van schoolgaande kinderen zelf al hun vrije tijd opvullen met aan activiteiten die alle kenmerken vertonen van een schoolactiviteit.

Het gewicht dat aan de school wordt toegekend, betekent dat alle socialisatieprocessen, inclusief de socialisatie van volwassenen, worden beschouwd als processen waarbij cursussen van schools karakter betrokken zijn. Ouders worden opgeleid, hun vermogen om vader of moeder kan aan certificatie onderworpen zijn. De schoolvorm van maatschappelijke organisatie waarin alles via cursussen te leren valt, brengt een opleidingsindustrie voort die in alles aantrekkelijk is voor wie erin investeert en aandringt op privatisering van het onderwijs. Sélys en Hirtt (2003, p. 59) stelden met gegevens uit 1998 vast dat de privatisering van het openbaar onderwijs in de OESO-landen een onderwijsmarkt opende met een waarde gelijk aan 80% van de toenmalige automarkt. Economische machtsgroepen, zoals de Europese Ronde Tafel, hebben dit geprivatiseerde onderwijs onophoudelijk verdedigd en hebben zelfs geleid tot het witboek over levenslang leren.

De veralgemening van schoolvormen van sociale relaties die gebaseerd zijn op overdragend en normatief onderwijs, gijzelt andere vormen van sociale relaties als het gaat om het vervangen van leren door onderwijzen, verkocht via cursussen, workshops, seminars, volwasseneneducatie, handleidingen en technieken voor het nivelleren *van* klassen en gespecialiseerde handleidingen voor herstelklassen voor degenen die de eerste keer niet mee omhoog gingen. De school zelf is gegijzeld door degenen die er macht over hebben en diezelfde macht erin vertegenwoordigen.

De beschrijving van de school is daarom in veel gevallen de beschrijving van de hegemonische schoolvorm en de hierin gegrifte machtsrelatie. Het is een vorm die zich uitkristalliseerde in ex-temporeel, hiërarchische en voorgeschreven werkwijzen, maar die de controle over de 'markt' vergemakkelijkte. Het is de vorm die samenvalt met de scholingsgrammatica zoals geformuleerd door Tyack en Tobin (1994) die de andere schoolvormen verbergt, en waarnaar wordt verwezen als 'alternatieven' voor de hegemonische vorm.

Het gaat om de zogenaamde democratiserende school, maar dan met deze lassalliaanse schoolvorm die Van Haecht doet besluiten:

> “Na de grote projecten van de democratiserende school, met de overgang van het thema van de democratisering van cultuur naar de zwakste culturele democratieën die de voorrang voor persoonlijke ontwikkeling bevestigden, aanpassing aan de culturele en psychologische diversiteit van individuen boven sociale promotie door de school, na het aan de kaak stellen van de verleiding om de ongelijkheden en hiërarchisering van capaciteiten op sommige niveaus te laten verdwijnen, is het resultaat van een lang historisch pad waarin de schoolinstelling zichzelf sterk uitgenodigd ziet om haar verwachtingen en waarderingsprincipes duidelijk te herdefiniëren.” (1994, blz. 117).

De relatie met kennis

Bourdieu's reproductiesociologie legt een correlatie tussen de sociale positie van de ouders en de positie in de academische resultaten van de kinderen. Charlot waarschuwt dat dit precies is wat het is: een correlatie en geen oorzaak-gevolg situatie, aangezien het voor sommige commentatoren verleidelijk is om hiermee de schooluitval te verklaren. Maar degenen die

nog nooit naar school zijn geweest, hebben geen last van schooluitval, merkte Illich met enige humor op. Momenteel wordt falen op school niet alleen verklaard door de sociale positie van ouders, maar ook door etnische afkomst, de gezinscultuur (wie deze verklaring gebruikt verwijst naar elke andere cultuur dan de eigen cultuur), de economische situatie of, meer in het algemeen, de status van een kansarm kind. Normaals, hier waarschuwt Charlot (1997, p. 26) dat de grootste voorzichtigheid geboden is. In een land waar leidingwater enkel voor handen is voor een deel van de stedelijke bevolking, dicht bij de school, is gemakkelijk een correlatie te leggen tussen wonen in een huis met badkamer en leren lezen en schrijven in een jaar tijd. Daarom kan niet worden geconcludeerd dat een bad nemen het leren lezen gunstig beinvloed, zegt hij ironisch.

Sociologieën van reproductie redeneren in termen van verschillen en positie. We hoorden Charlot (1997, p. 27) waarschuwen hoe die termen, wanneer ze verkeerd worden geïnterpreteerd, leiden tot een verkeerde vertaling van *positie* op een schaal gezet als *situatie van oorsprong* of *faling*. De auteur vervolgt dat de termen het voorwerp zijn van een tweede beledigende interpretatie wanneer het verschil wordt gezien als een sociaal-culturele *handicap*. Zoals we later zullen zien, is de betekenis van *handicap in een educatieve context* verwijderd van de oorspronkelijke betekenis van het woord.

Martuccelli (2000, p. 302) herinnert eraan voor onderwijssociologen de school een plek is die de verdeling van macht in de samenleving weerspiegelt. Maar in zijn hegemonische vorm doet ze meer dan dat. In de samenleving zijn er verschillende culturen, maar de school waardeert er een van, de cultuur die, zoals de school zelf doet, de voorkeur geeft aan abstracte kennis over de kennis die verband houdt met wat de leerlingen weten op basis van hun culturele ervaring. Van daar naar normalisatie naar geprivilegieerde cultuur, is de stap klein. De auteur herinnert aan de veelvuldige opmerkingen zoals over 'goede muziek' die contrasteert met de muziek van de 'natuurlijke' omgeving van kinderen uit de populaire klassen. Kortom, Martuccelli beweert dat de school zich de cultuur van de dominante klasse toe-eigent, de sociale aard van die cultuur verbergt en door middel van devaluatie de cultuur van andere sociale groepen ontkent. Voor de auteur systematiseert de veronderstelde sociale neutraliteit van de schoolvorm van sociale relaties, bekritiseerd door Vincent, kennis in een set van kennis, waardoor de onpersoonlijke regels worden vastgelegd die hier al zijn besproken. Hij betoogt dat deze vorm niet het exclusieve eigendom is van een sociale groep, maar herinnert eraan dat hij laat zien dat de school niet alleen de plaats is van strikte regulering, maar ook van drillen tot onderdanigheid. De vorm laat zien dat de school een instelling is voor de normalisatie en aanpassing van individuen door middel van een veelheid aan oefeningen, onderscheidingen en examens. Het is niet genoeg om het faillissement van de fabriek van burgers aan te kondigen om hem te laten verdwijnen. Zoals vermeld door Dubet (2002, p. 108), zodra kinderen in klassen worden gegroepeerd moet je ze wel instrueren. Uit het gesprek met de leerkrachten blijkt dat ieder in zijn hoekje blijft doen wat hij altijd deed en dat procedures herhaald worden. Door te observeren wat er gebeurt tijdens lerarenraden, merkt de auteur dat de methodologieën die hij meer traditioneel noemt, nog steeds als de kern van de praktijk worden beschouwd, terwijl innovatie aan de rand plaatsvindt.

De schoolfabriek blijft en blijft een lopende band. Daarop komen kinderen als grondstof op en doorlopen de keten waarbij hen achtereenvolgens stukken aan hen worden voorgesteld.

Beschouwd als depots, wordt kennis na kennis in hun hoofd gedeponeerd door docenten, in stukjes, volgens een voorgeprogrammeerde strategie. We vinder er de pedagogie van het model en de afwijking van het model (Lesne, 1977) met zijn uitsluitende evaluatieve logica in de samenleving die beweert zorg te dragen voor ieders onderwijs.

Een analyse van verhalen over schoolervaringen in het basisonderwijs, verzameld door universiteitsstudenten (Paulus, 2010) toont de normatieve relaties met kennis, in een realiteit van instructie gegeven en geverifieerd door leraren, wat aanleiding geeft tot een gevoel zichzelf minderwaardig te voelen, wat overeenkomt met getuigenissen vermeld door Charlot (1997, p. 80 *es*). Deze auteur betoogt dat het subject pas opstaat wanneer het bezit neemt van de wereld (1997, p. 67) en wijst erop dat de toe-eigening van de wereld zich baseert op feitelijk leren en leren dat leidt tot het beheersen van objecten, die beide gerelateerd moeten zijn aan de omgeving, wat een taalspecifieke benadering vereist (Charlot *et al* ., 1992).

Geformatteerd product of relationeel apparaat?

Foucault tekent ons in *Surveiller et Punir* een schoolrealiteit die begint in de zeventiende-eeuwse Franse school, waar leren, inclusief datgene dat verband houdt met sociaal gedrag dat als adequaat wordt beschouwd, in de hegemonische schoolvorm het product is van succesvolle instructie, mechanisch uitgeoefend op kinderen, in een "ruwe" staat, aangeworven om te worden gevormd en geformatteerd. Deze opmaak bestaat uit specifieke stappen. Lahire (2008, p. 36) vindt zeven stadia voor het leren lezen bij Démia, negen in het voorstel van La Salle.

De auteur herinnert eraan dat deze fasen voor La Salle bestaan uit het leren van de kaart met het alfabet, de kaart met lettergrepen, de lettergreep, het eerste boek, het tweede boek (voor degenen die kunnen spellen), het derde boek (voor degenen die langzaam kunnen lezen), het psalmboek, 'beleefdheid' en tot slot de handgeschreven teksten. Men begint in het Latijn, voordat men overschakelt naar het Frans. Over het algemeen leren leerlingen schrijven nadat ze hebben leren lezen en dat doen ze door modellen na te bootsen. Ten slotte zullen ze zonder model hetzelfde type schrijven produceren dat ze in de vorige fase hebben getraind.

De kleine scholen in Port-Royal waren in zekere zin de eerste kindvriendelijke scholen, waarbij lees- en grammaticamethoden opzettelijk werden vereenvoudigd. De moedertaal wordt werktaal en object van studie. Dat wil zeggen, belangrijker dan de overgang van het Latijn naar het Frans, het is de moedertaal zelf die een object van leren en reflectie wordt volgens de schoolmethoden (Lahire, 2008, p. 33).

Tadeu da Silva (2009, p. 93) kijkt naar het schoolcurriculum van de 20e eeuw op scholen in erg gestructureerde samenlevingen en beschouwt het als disciplinair, gesegmenteerd, met strikte scheiding tussen 'hoge' cultuur en 'lage' cultuur, wetenschappelijke kennis en kennis van het alledaagse leven. De auteur herinnert eraan in postmodern perspectief niet alleen het curriculum kritisch te bekijken, maar ook de kritische theorie van curriculum en onderwijs. Hij wantrouwt de emancipatorische impulsen van de kritische pedagogiek en claimt het begin van de postkritische pedagogiek. Het herinnert aan Foucault's belangrijke poststructuralistische bijdrage wanneer hij macht niet opvat als iets wat men bezit, maar als

een relatie. Voor Foucault zijn macht en kennis van elkaar afhankelijk. Het verplicht, vervolgt Tadeu da Silva, om het subject niet als identiteit te beschouwen (Descartes), omdat *"er geen subject is, behalve als een eenvoudig en zuiver resultaat van een proces van culturele en sociale productie"* (2000, p. 96).

In dezelfde lijn stelt Charlot (1997, p. 67) dat het subject pas ontstaat als hij bezit neemt van de wereld. De toe-eigening van de wereld houdt leren in. Feitelijk leren en leren dat het onderwerp naar meesterobjecten leidt. Maar dat niet alleen. Ze moeten verband houden met de omgeving. Zoals hier al vermeld, is er voor Charlot geen kennis als er geen relatie, interactie, met kennis is. Hij identificeert drie kenmerken voor deze relatie (1997, pp. 80-88).

De eerste relatie is *epistemisch*. Het is een kwestie van 'dingen in je hoofd stoppen', een virtuele kennis te verwerven, een kennis van het Zelf, niet als een nadenkend wezen, maar als verweven in de situatie: leren schrijven, zwemmen, een apparaat. De tweede relatie is *identitair*. Leren heeft een betekenis, ingeschreven in de geschiedenis van het subject. Schoolsucces zal een krachtig veiligheidseffect hebben, schoolfalen zal grote schade aanrichten aan de relatie met zichzelf. De identiteitsrelatie met kennis maakt het mogelijk deel uit te maken van een gemeenschap die ook over kennis beschikt, een toe-eigening van deze kennis, waardoor het subject zich intelligent voelt. De derde relatie of interactie is *sociaal*. Een subject, actor, mens, sociaal en enkelvoudig, behoort niet tot een omgeving, maar staat ermee in relatie. In deze omgeving, in deze wereld, zijn er structuren, systemen, situaties van ongelijkheid. De aard van de sociale relatie met de kennis verschilt van de eerste twee. Het is niet *nog* een relatie, een relatie *meer*, het is de bijdrage om epistemische en identiteitsrelaties een bepaalde vorm te geven.

De relatie of interactie met kennis, die de 'zelfconstructie' als actor in relatie tot de wereld mogelijk maakt, is daarom niet alleen een werk in de eerste persoon. Het is het werk van een eerste persoon, die een complex netwerk van relaties met anderen, mensen en systemen, met de wereld weeft. Dit werk, dat lijkt op het werk van een ambachtsman, is niet mogelijk, noch in de schoolfabriek noch in de kazerneschool, indien de leraar de aan hem gedelegeerde macht niet herinterpreteert. In de kazerneschool wordt in gewone omstandigheden niet gewerkt op basis van samenwerking met anderen, simpelweg omdat de ander niet wordt overwogen door degenen die de macht vertegenwoordigen, het schoolbeleid bepalen, het gehanteerde leerplan en zelfs maar aanwijzen wie het zal toepassen.

De relatie tot kennis, voorgesteld en getheoretiseerd door Charlot, voegt zich in van een schoolse vorm van sociale relaties die een pedagogische vooronderstelling heeft die niet gebaseerd is op instructie, maar op bemiddeling. Deze bemiddeling is mogelijk. We zien hoe, als we ons de relaties voor ogen houden die Houssaye (2004, p. 38) weeft in de driehoek die hij tot stand brengt tussen leraar, leerling en kennis. De auteur beschouwt de pedagogische processen die voortvloeien uit de relatie tussen twee van de drie hoekpunten van de driehoek en combineert deze interactie in de relatie met het derde hoekpunt. Hij associeert het 'leer'-proces met een leerling-kennisrelatie, waarin de leraar de katalysator is voor dit proces, in tegenstelling tot het 'onderricht'-proces, dat voortkomt uit de leraar-kennisrelatie en waarin de leerling het object is. van die relatie. Het derde proces van 'vorming' is gebaseerd op de leraar-leerling relatie, waarin kennis het object wordt van diezelfde relatie.

In dit licht bezien is de school die voortkomt uit de hegemonische schoolvorm geen pedagogische school, maar een plaats van onderricht.

Wanneer Charlot (1997, p. 20) de correlaties ophaalt die Bourdieu heeft waargenomen tussen de sociale positie van de ouders en de positie in de schoolresultaten van de kinderen, spreekt hij van over de sociologie van het verschil, waarbij hij zich afvraagt of het mogelijk is verder te gaan dan correlaties, homologieën en de omzetting van systemen, om te vragen of hiermee kan verklaard worden waarom bepaalde leerlingen niet op school werken, niet leren en niet begrijpen wat hen wordt verteld.

Hij wordt hierin vergezeld door Sérgio Niza (2000, p. 40) die verwijst naar het onderzoek van Mortimore waarop Ainscow zinspeelt en waaruit blijkt dat de efficiëntie of inefficiëntie van een school alle leerlingen die naar dezelfde school gaan, treft. Er is een verandering in het denken opgetreden, waardoor verklaringen over het falen van het onderwijzen van mensen worden verplaatst naar het schoolproces zelf.

De gedachte aan verandering komt duidelijk naar voren in het onderzoek dat de school als studieobject neemt en dat naar voren komt in onderzoeken als *Learning a living: a blueprint for high performance. A scanrapport for America 2000* (1992). Deze bedenkingen worden wel verspreid door stichtingen zoals de Pearson Foundation, maar het zijn zeker niet die van veel democratisch gekozen regeringen, in hoogopgeleide landen die via meritocratische processen, holistische benaderingen devalueren, de identitaire en de sociale relaties buiten de actie van de schoolorganisatie plaatsen, ze behandelen als bijproducten die niet voortkomen uit de uitgesproken wens van de meeste actoren in de pedagogische actie. Hiërarchische machthebbers blijven geloven, zoals Vygotsky al in 1932 opmerkt,

> "dat we door middel van tests konden bepalen op welk niveau van mentale ontwikkeling het onderwijsproces gebaseerd zou moeten zijn en waarvan de grenzen niet overschreden mogen worden. Deze procedure oriënteerde het leren op de ontwikkeling van gisteren, op de reeds voltooide ontwikkelingsfasen." (2007b, p. 101).

Pedagogen blijven echter volharden en beschouwen de schooluitval als een fenomeen van falen van de hegemonische schoolvorm, wijten die uitval niet aan kinderen of hun families, en benadrukken dat er varianten zijn in de schoolvorm van sociale relaties die het gecreëerde misverstand verduidelijken.

De betekenis van schoolsituaties

Het idee van serieproductie van voorgeprogrammeerde burgers blijft de norm, in de massaschool met een gecentraliseerd leerplan en een schoolvorm die veel gebruik maakt van overdrachtsinstructie. De eigen wil van de persoon wordt overschaduwd in de school die erop staat die persoon als een te modelleren object te beschouwen. Voor een bestelling is afwijkende grondstof hinderlijk. Men probeert wel aan te tonen dat het falen aan de oorsprong ligt, maar dat is niets meer dan een fantasie (Charlot, 1997, p. 31). De afwijkende, zwakke leerling ontstaat uit de ideologische belangen van leraren. Charlot constateert met enige ironie dat de paardenraces verplichten tot het opleggen van een handicap aan degenen

die voordelen hadden, bijvoorbeeld een late start. In het onderwijs identificeert de "handicap" wie in het nadeel is ten opzichte van de norm. Op basis van weinig meer dan een geloof, werd de sociaal-culturele '*handicap*' uitgevonden.

Charlot (1997, p. 35) stelt dat de leerling in de eerste plaats een kind is. Als kind is het een subject: een mens, een sociaal wezen, een singulier wezen.

Omdat het kind mens is is het drager van verlangens. Deze verlangens dringen aan op activiteit, op creatie, op leren. De Institutionele pedagogiek (Oury, Vasquez, 1967) besteedt bijzondere aandacht aan het verlangen als motor voor leren. De onderdrukking van het verlangen door de kazerneschool (Oury) stelt schoolse standpunten in, die selectiemechanismen in werking stellen. Zelfs degenen die door het systeem zijn geselecteerd begrijpen dat, zoals blijkt uit rapporten van universiteitsstudenten (Paulus, 2010).

Omdat het kind sociaal is, zoekt het sociale interacties op. In de westerse context, waar kinderen sterk geïnstitutionaliseerd zijn, vinden deze sociale interacties tijdens veel van de actieve uren plaats op schoolterreinen, met volwassenen en met andere kinderen en jongeren. Een school, met onpersoonlijke en bureaucratische regels, stuurt interacties tussen mensen weg naar de niet-schooltijd en ritualiseert ze tijdens schooltijd tussen degenen die een voorgeschreven rol op zich nemen. Leraren nemen een deel van deze lesuren in beslag om de leerlingen het recept bij te brengen, terwijl de kinderen, nog niet of niet langer leerlingen, aan dit recept proberen te ontsnappen.

Omdat het kind uniek is, probeert het zichzelf beetje bij beetje artisanaal te produceren, in overeenstemming met het verlangen om te leren en voor interactie met de omgeving. Het is een uniek proces, herkenbaar bij elk kind. Net als elk ander gezond kind zal het de *lingua franca* leren spreken van de sociale context waarmee het zich verhoudt, maar het heeft geen gestandaardiseerd proces voor de volgorde waarin nieuwe woorden aan het vocabulaire worden toegevoegd. Het bouwt de grammaticale en syntactische aanleg op, volgens een flexibel proces, ook afhankelijk van interacties met de wereld waarin het opereert. Wanneer we groepen kinderen observeren zien we mogelijke patronen, overeenkomsten in leerprocessen. Vandaar dat de school, als met een goocheltruc, de situatie omdraaide. Ze standaardiseerde het patroon en wanneer dit wijdverbreid werd, begon de school elk kind dat dit patroon niet volgde als afwijkend van de norm te beschouwen.

De school bepaalt bijvoorbeeld dat de verwerving van lezen, in tegenstelling tot de verwerving van spraak, moet gehoorzamen aan een vooraf vastgesteld patroon waarin de letters, lettergrepen en fonemen in een vooraf bepaalde volgorde verschijnen, om te worden gedeponeerd in de hoofden van kinderen. Degenen die niet vooruitgaan, degenen die te laat zijn of voorlopen, hebben ondersteuning, prikkels, versterkingen en vertragingen nodig. Het is een gezond verstand dogma, onder veel onderwijzers als agent van de instelling, zelfs indien ze, wanneer ze terugvallen op hun normale menselijke, sociale en singuliere conditie, vanuit hun ervaring verhalen hoe kinderen met elkaar en de volwassene leren ondanks en buiten geritualiseerde schoolnormen.

Lahire (2008, p. 47) legt uit dat met de schoolvorm die vanaf de 17e eeuw is ontworpen en die seriële instructie mogelijk maakt, globaal leren wordt vervangen door leren door middel

van oefeningen die een analytische decompositie en een hiërarchie van eenvoudig naar complex aanhouden.

Foucault zinspeelt op de Lancaster-methode, een methode die sterk lijkt op de methode die in de mutuele scholen van het begin van de 19e eeuw werd toegepast, waarbij leerlingen die hun les hebben geleerd, onder toezicht van de leraar, anderen zullen leren wat ze hebben geleerd. Wat bekend is geworden als *peer-training* is geenszins een taak die voortkomt uit gezamenlijke planning, maar uit een minutieuze planning door de docent, die ook nauwkeurig afmeet wat er aan de leerling wordt doorgegeven, om dan weer door de leerling te worden doorgegeven.

Klassen bestaande uit leeftijdsgroepen en met één leraar per leeftijdsgroep veralgemenen zich sinds het begin van de 19e eeuw en tot de 20e eeuw. In dit industriële tijdperk wordt het onderwijs nog steeds erkend, in de woorden van Touraine (1996, p. 169), als een middel om een bepaald cultureel erfgoed over te dragen en als een mechanisme om mensen aan te passen aan de veranderingen in de samenleving en de beroepen.

Voor dit onderwijs, die Touraine archaïsch en inprenting van dominante normen noemt, heb ik tot nu toe de uitdrukking "schoolvorm" beschouwd als "hegemonische schoolvorm van sociale relaties", en daarom één van de mogelijke schoolvormen van sociale relaties, verschillend van andere schoolse vormen van sociale relaties, wanneer de gesprekspartners in een klas de auteurs van het proces worden. Zoals Rui Canário (2008, p. 79) stelt, kan de leraar een auteur zijn, maar hij zal het alleen zijn als hij zijn werk zo oriënteert dat de leerlingen dat ook kunnen zijn.

Met de veralgemening van de school, in het laatste decennium van de 19e eeuw, zien we hoe de discussie rond de schoolvormen van sociale relaties die erin geproduceerd worden definitief gestart werd.

Piaget (2007, p. 383) merkt op dat de school het voordeel verwaarloost dat ze kan halen uit de spontane ontwikkeling van kinderen en dat ze die ontwikkeling vaak tegenwerkt in plaats van haar te versterken. Deze uitspraak sluit aan bij een idee van Vygotsky:

> “het is de taak van de leraar om niet één enkel denkvermogen te ontwikkelen, maar veel specifieke denkvermogens op verschillende gebieden; niet om ons algemene vermogen om op te letten te versterken, maar om verschillende vermogens te ontwikkelen om de aandacht op verschillende onderwerpen te concentreren” (1977: 38).

We vinden in Vygotsky's denken een verklarende betekenis voor de daad van het leren onder een schoolvorm van sociale relaties. Cole en Scribner (2007, p. xxiv) herinneren eraan dat hij de eerste moderne psycholoog was, beïnvloed door Franse sociologen uit die tijd, die de mechanismen suggereerde waarmee cultuur een deel van elke persoon wordt. Vygotsky was ook een van de eersten die cognitieve psychologie associeerde met neurologie en fysiologie.

Het benadrukken van de sociale oorsprong van taal is een sleutelelement zodat, in de context van het klaslokaal, de "pedagogisering" van de leerdaad de wereld begrijpelijker maakt voor kinderen als ze co-auteurs zijn van dit proces. In die zin meent Lahire dat de scriptie van activiteitsdomeinen en de pedagogisering van sociale leerrelaties het mogelijk maken om een

meer reflexieve, zelfs meer theoretische relatie met de wereld op te bouwen (2008, p. 47).

Het begrijpen van de wereld vereist de school op een nieuwe wijze te begrijpen, zowel door de leraar als door de leerlingen. Hess (1975, p. 50) herinnert eraan dat Fernand Oury, een onderwijzer in de Franse "*classes de perfectionnement*", niet toevallig de therapeutische dimensie benadrukte van de pedagogiek die hij in 1967 presenteerde en theoretiseerde onder de naam institutionele pedagogiek.

Touraine schrijft dat het mogelijk is om de grenzen te definiëren van stellingen dat de school niet in staat is om sociale ongelijkheden te wijzigen, waaruit afgeleid zou moeten worden dat leraren of opvoeders nooit echt actoren zouden kunnen zijn. Hij wijst op de onderzoeken (Girod en Foucambert) die benadrukken dat ongelijkheid dat van in den beginne bestaat door het schoolsysteem deels wordt versterkt. Hij betoogt dat de onpersoonlijke verantwoordelijkheid van het systeem moet worden vervangen door de collectieve en individuele verantwoordelijkheid van de leraren:

> “Al wat de schoolvorm kan beperken ten gunste van actief leren, waarbij het kind niet alleen een leerling is maar een individu dat wordt erkend in de veelheid van zijn sociale rollen (zelfs in de plaats die hij inneemt in de klas), draagt bij tot het verminderen van ongelijke kansen” (1996: 109).

Met de wijdverbreide discussie rond de schoolvorm van leren en de schoolvormen van sociale relaties begint duidelijk te worden dat de hegemonische schoolvorm niets meer is dan dat: een singuliere schoolvorm, tussen andere ook singuliere vormen, van zodra er op meso- en microvlak een coherente benadering is van de relatie met de macht en de interactie met de kennis, waardoor een specifieke relatie met taal en de wereld ontstaat. Lahire (2008, p. 148) merkt op dat de schrik dat bij het bestuderen van de schoolvorm van sociale relaties de instelling de mist zou ingaan en het probleem van sociale verschillen of de relatie van verschillende sociale klassen in relatie tot de school zou omzeilen, ongegrond was. Integendeel: zodra de specificiteit van de schoolvorm bestudeerd wordt, is het opnieuw mogelijk de relatie van verschillende volksgroepen of klassen met de school te bevragen.

De nodige bevraging van de school specifiek gericht op haar vorm, omvat de discussie over sociale relaties, dat wil zeggen, ze impliceert de discussie rond de pedagogische relatie en de rol die pedagogiek speelt in diezelfde discussie. Bij de bespreking van andere onderwijsvoorstellen en de rol die kritische intellectuelen daarin spelen, komen Aronowitz en Giroux (1992: 160) terug op Sartre's waarschuwing dat alleen een geëngageerde intellectueel posities kan innemen die de menselijke emancipatie dienen.

Met andere woorden, kritische intellectuelen mogen niet vergeten dat emancipatie niet zomaar van buitenaf geschonken kan worden. Evenzo mogen leraren niet vergeten dat hun beroep een intellectueel beroep is en dat ze het recht niet hebben om zich te onderwerpen aan de cultuur van de heersende klasse, waarbij ze hun benoeming als vertegenwoordiger van de legitieme macht van de staat als alibi gebruiken. Als intellectueel maken ze de bewuste keuze omtrent de vorm van sociale relaties die ze willen ontwikkelen met de kinderen waarmee ze zullen werken, omtrent de relatie die ze persoonlijk aangaan met macht, en hoe ze het werk met de kinderen bepalen wat de relatie tot de kennis zal beïnvloeden.

2 subjecten-objecten, -actoren of -auteurs op school

In het vorige hoofdstuk schetste ik de geschoolde samenleving en de plaats van de school daarin. Om haar te situeren heb ik gebruik gemaakt van het analytische onderscheid tussen de dimensies *instelling*, *organisatie* en *schoolvorm* zoals gesuggereerd door Rui Canário (2005, p. 61). Door deze laatste dimensie af te zonderen en terug te grijpen naar de theorie van de schoolvorm (Vincent *et al.*, 1994), was het mogelijk de schoolvorm, een term die *in het enkelvoud wordt gebruikt* , te begrijpen als een welbepaalde socialisatie en leervorm. We nemen waar dat deze vorm is samengesteld uit varianten. Die schoolvormen van sociale relaties dus, een term die *in het meervoud wordt gebruikt*, ontstaan door de specifieke context van een school of een klas, soms met subject-objecten, soms met subject-actoren of nog met subject-actoren en subject-auteurs. Het is deze pluraliteit die het *continuüm* van schoolvormen[23] suggereert. Op de volgende pagina's schets ik in een eerste panorama dit *continuüm* van de ene pool naar de andere. Om het gemakkelijker te maken om singuliere schoolvormen tussen de twee polen te plaatsen, stel ik drie grote synchrone groepen of "families" voor van schoolvormen van sociale relaties, waarbij enkele varianten verbindingsschakels vormen. De eerste van deze drie 'families' groepeert de vormen die ik generiek lassalliaans noemde en die, zoals opgemerkt in het eerste hoofdstuk, de hegemonische familie is, waardoor de meeste kritiek op de schoolvorm specifiek op die familie gericht is.

Om het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten aan de ene pool naar de vormen van sociale relaties tussen subject-auteurs aan de andere, heb ik drie variatiefactoren overwogen: de relatie met macht, de relatie met kennis en het onderliggende pedagogische paradigma. Deze factoren komen aan de orde in elk van de punten die in dit hoofdstuk worden ontwikkeld. Elk van de drie factoren overweegt, onafhankelijk van elkaar, zijn eigen en continue lijn van variaties. De samenvoeging van bepaalde secties van elk van de drie lijnen, herkenbaar in singuliere schoolvormen, waarnaar in de uitwerking van dit hoofdstuk kort is verwezen, ondersteunt de suggestie van drie grote groepen schoolvormen van sociale relaties.

De eerste variatiefactor situeert zich op het vlak van de ervaringen van de relatie met macht, een van de kenmerken van de schoolvorm, aldus Vincent *et al.* (1994)[24]. Aan een van de polen van het *continuüm* vinden we vormen van hiërarchische relaties met subjecten die zich moeten houden aan regels die van buitenaf komen en hen worden opgelegd[25]. Die hiërarchie vinden we terug in de Lassalliaanse voorschriften, of in de kazerneschool die door Pain en Oury (1972) wordt beschreven. Aan de andere pool vinden we, in de microkosmos van het klaslokaal, de benadering van horizontale vormen van relatie met de, waarbij leerlingen en leerkrachten onderhandelen over de organisatie van ruimte en tijd, waarbij ze het curriculum van de groep opstellen, hun werkproject ontwikkelen in overeenstemming met het voorgeschreven curriculum.

De tweede variatiefactor bij de gehanteerde karakterisering is heeft te maken met de relatie

of interactie tot kennis. Aan de ene kant vinden we een relatie tot kennis die neerkomt op wat Charlot (1997) typeerde als epistemisch. Hier leert men, op basis van modellen of instructie, om later te produceren, in een universum dat gesloten is voor andere sociale leerpraktijken. Aan de andere pool vinden we een dialectische relatie, een sociale interactie met kennis die volgens Charlot (1997, p. 87) bijdraagt aan het vormgeven van de epistemische relatie en de identiteitsrelatie met kennis.

Voor de derde variatiefactor herinner ik dat Rui Canário (2005, p. 62) bij het analyseren van de school de dimensie schoolvorm laat overeenkomen met de pedagogiek, wat de pedagogische inhoud van het huidige hoofdstuk rechtvaardigt. Dit omvat de beschrijving van variaties in de pedagogische relatie die het gevolg zijn van verschillende vormen van relatie tussen professionele uit het onderwijs en leerlingen, gesystematiseerd door Trindade en Cosme (2010) in drie pedagogische paradigma's: instructieparadigma, leerparadigma en communicatieparadigma. Ik zal deze paradigma's gebruiken als ondersteuning voor de drie groepen schoolvormen van sociale relaties, zonder duidelijke grenzen tussen elke groep.

Ik benadruk nogmaals dat het mij mogelijk lijkt om invarianten te vinden voor elk van de drie "families" van schoolvormen, zowel in termen van elk geassocieerd pedagogisch paradigma, als in termen van de relatie met macht en in termen van de relatie met de weten.

Dit hoofdstuk doorloopt het *continuüm* en is onderverdeeld in vijf punten. De eerste vier contextualiseren de twee polen en de centrale zone van het *continuüm*, terwijl het laatste de morfologische dialoog behandelt die de duurzaamheid van elke schoolvorm van sociale relaties mogelijk maakt.

Het eerste punt *“De hegemonische vorm”* hervat de beschrijving van de schoolvorm die overeenkomt met die welke in het algemeen wordt geïmplementeerd door wie in de hiërarchie de macht in de instelling vertegenwoordigt, en die ik eerder al de hegemonische vorm noemde. Deze vorm, die gebruikelijk is in onderwijsinstellingen met relatief gestandaardiseerde organisatiewijzen, past bij de wijdverbreide publieke overtuiging beschreven door Tyack en Tobin (1994, p. 456) over wat de 'echte school' is. De kenmerken ervan, eerder besproken in ' *De school en de relatie met macht* ' en ' *De relatie met kennis* ', worden hier samengevat. Deze worden aangevuld met informatie over het pedagogisch paradigma van instructie dat de schoolvorm die ik lassalliaans noemde en de meest expressieve variant van de groep schoolvormen van sociale relaties waarin de actie op de leraar is gericht, het best ondersteunt. Kritiek op deze vorm richt zich op tot leerling maken van het kind en tot functionaris maken van de opvoeder. Die kritiek wordt hier samengevat, gebaseerd op de beschouwingen van enkele pedagogen, waaronder Paulo Freire, Fernand Oury en Sérgio Niza.

Het tweede punt “*Subject-object of subject-actor”* richt zich op de centrale groep schoolvormen van sociale relaties. In deze groep vormen blijven sociale relaties in veel gevallen een duidelijke machtshiërarchie behouden, hoewel volwassenen zich zorgen maken over hoe ze de staat van cognitieve ontwikkeling waarin de leerling zich bevindt kunnen begrijpen, zodat de variatie met betrekking tot het pedagogische paradigma zich vaak aan de grens van het instructieparadigma bevindt en ook binnen het leerparadigma. In dit tweede paradigma, zien we klaspraktijken opduiken die werkvoorstellen verwelkomen die door Altet (1999) zijn

geïdentificeerd als kindgericht en sociaal gericht. Ze werden voornamelijk geformuleerd door pedagogen aan het einde van de 19e eeuw en het begin van de 20e eeuw. eeuw. Ze wijken af van wat Altet *meestergerichte pedagogiek* noemt, wat we kunnen associëren met het pedagogisch instructieparadigma.

De volgende twee punten gaan in op de 'familie' van schoolvormen waarin de schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda* is geïntegreerd. Ze zoemen in zich op het voorstel van de institutionele pedagogiek en van de Moderne School Beweging van Portugal (MEM), die beiden volgens Trindade en Cosme (2010, p. 58 en p. 156) het communicatieparadigma als referentie hebben. Er zijn overeenkomsten en verschillen tussen beide voorstellen, niet alleen wat de voorgestelde praktijk betreft, maar ook in de wijze waarop ze evolueren en de dialoog stimuleren binnen de gemeenschap van praktiserende opvoeders met betrekking tot de relatie met macht. Ten tijde van de hieronder gepresenteerde studie casus *Voz do Operário da Ajuda* hadden de voorstellen van de MEM, meer dan die van de institutionele pedagogiek, al een sociaal-cultureel en -historisch karakter aangenomen.

Het derde punt "*Macht en kennis in de instituerende klas*" behandelt wat de twee voorstellen het meest gemeen hebben en beschrijft de belangrijkste ideeën van de institutionele pedagogiek, verrijkt met de bijdragen van de MEM. De tekst legt de functies uit van de coöperatieve raad, die kinderen en volwassenen samenbrengt rond de organisatie van ruimte en tijd waarin en tijdens dewelke ze samenwerken. Dit punt dient ook om te beschrijven hoe de lerende groep, begeleid door de leraar, het curriculum beheert en interpreteert. In deze microkosmos, waar de leraar zijn rol en de aan hem gedelegeerde macht herinterpreteert, zal de interactie tussen iedereen en in relatie tot kennis sociale leerrelaties suggereren die de schoolvorm zelf beïnvloeden. Deelname garandeert een goede perceptie van de kennis van elke persoon, wat het leren zelf effectief maakt, dat wil zeggen, zoals Vygotsky het formuleert:

> "De leerdaad gericht op reeds bereikte ontwikkelingsniveaus is niet effectief vanuit het oogpunt van de algehele ontwikkeling van het kind. Het gaat niet richting de nieuwe fase van het ontwikkelproces, maar loopt achter dat proces aan. Het begrip zone van naaste ontwikkeling stelt ons dus in staat om een nieuwe formule voor te stellen dat "goed leren" alleen is wat ontwikkeling bevordert." (2007, blz. 102).

Het vierde punt van dit hoofdstuk "*De moderne schoolbeweging en de school om de wereld te lezen*" spitst zich toe op het instituerende karakter van de werkprojecten via de Coöperatieve Raad, die de MEM incorporeert in de syntaxis van haar werkvoorstel. Het associeert ook de horizontale interpretatie van de machtsuitoefening met betrekking tot de organisatie van de institutionele ruimte-tijd van leren met de interpretatie van de wereld op basis van sociaal-historische theorieën, waardoor leerlingen begeleid door hun leraren een productieproces van authentieke culturele werken opstarten (Serralha, 2009).

De twee punten samen contextualiseren de pool van schoolvormen van sociale relaties tussen subject-actoren en -auteurs.

Het laatste punt, getiteld "*Discussies en morfologische suggesties*", sluit dit hoofdstuk af en nodigt uit tot dialoog en discussie die de eenvoudige kritiek overstijgt. Het behandelt het debat rond de schoolvormen van sociale relaties, die werden geprofileerd sinds de tijd dat

grootschalige onderwijs- en alfabetiseringsprojecten werden ontwikkeld, en sinds de modernisering van de drukpers lezen en schrijven tot een potentieel emancipatorisch instrument maakte.

De karakterisering van het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties, van de ene pool tot de andere, zal nuttig zijn bij het situeren van de singuliere schoolvorm van sociale relaties in het geval van Voz do Operário da Ajuda, door het expliciteren van de variaties die we vaststellen bij de relatie met macht, bij de interactie tot kennis en in het pedagogisch paradigma dat het werkproject draagt. Tegelijkertijd introduceert het de nodige elementen voor een bredere interpretatie van de grammatica van scholing van Tyack en Tobin (1994), een grammatica die zowel aspecten van zowel de dimensie organisatie van de school als aspecten van de dimensie vorm de school beschrijft[26].

De hegemonische vorm

Dit eerste punt is verdeeld in twee onderwerpen. Het eerste subpunt ' *sociale relaties met subject-objecten* ' recapituleert in het kort de elementen waaruit de groep schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten bestaat. Omdat het de meest voorkomende schoolvorm is in de geschoolde wereld, kwam het naar voren in de laatste twee punten van het vorige hoofdstuk. Telkens wanneer de focus van de analyse verband houdt met de relatie met macht en de relatie met kennis, en juist vanwege de alomtegenwoordigheid van deze groep vormen van sociale relaties op school, is het de groep vormen van sociale relaties die het meest in studies en in analyses met betrekking tot de school. In " *de kracht en objectivering van de leerling* " wordt een reeks kritieken behandeld die dit illustreren en die aanzetten tot reflectie rond de varianten van de schoolvorm van leren, waarbij de dialoog wordt versterkt met als referentie de hypothese van een continuüm *van* schoolvormen van relaties sociale media gingen door de hele tekst heen.

Sociale relaties met subjecten-object

De groep schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten wordt gekenmerkt door een hiërarchische relatie met macht en door het pedagogisch paradigma van instructie (Trindade en Cosme, 2010) met een *meestergericht* model (Altet, 1999). Met het gebruik van de varianten van deze groep schoolvormen, nemen leraren hun toevlucht tot rituelen van informatieoverdracht en organisatie van de leerlingen (in het Portugees *aluno* – van de Latijnse alumnus, de gevoede baby, in de Romeinse samenleving, vaak tot slaaf gemaakt door degenen die de baby in de familie opnamen, metaforisch de intellectueel gevoede) om hen afhankelijk te maken van de aaneenschakeling van de informatiepakketten in stijgende moeilijkheidsgraad. Deze rituelen gaan terug op de voorstellen van La Salle, daarom heb ik deze familie van schoolvormen de Lassalliaanse schoolvorm genoemd.

Tegelijkertijd suggereren Démia's instructiemodellen, in een specifieke schoolomgeving voor arme kinderen en wezen, of de organisatie in onderwezen vakken in de kleine scholen van Port-Royal, handelwijzen die niet veel verschillen van hoe momenteel klassen worden

georganiseerd bij deze groep schoolvormen[27].

In deze groep van sociale relaties met subjecten-object vervangt het leerplan enigszins de Lassalliaanse voorschriften met betrekking tot de te onderwijzen inhoud en de manier van doen, vanwege de normatieve interpretatie die ervan wordt gemaakt. De *alumni* zijn onderworpen aan het curriculum, door middel van tests of examens die voortdurend de afwijking vaststellen tussen wat bedoeld werd en wat bereikt is (Lesne, 1977). De capaciteit om zich toe te eigenen wat de leraar overbrengt, is de zaak van de leerling en wanneer deze toe-eigening niet plaatsvindt wordt dit vaak uitgelegd met de karakterisering van de leerling of een groep leerlingen. Het is niet verwonderlijk dat we tussen de opmerkingen van leerkrachten die Pain en Oury verzamelden in de metropool Parijs in de jaren vijftig en zestig, uitspraken vinden van de aart *"de kleine zwarten en de Portugezen zijn van nature echt lui, nietwaar…* " (1972, blz. 9).

Maar de Lassalliaanse schoolvorm beperkt zich niet tot het organiseren van kennis in lespakketten en studenten in functie van deze pakketten. Hij zorgt er ook voor dat kinderen hun lichaam disciplineren want een goed gedisciplineerd lichaam voert de taken uit met een minimum aan verspilling. Een voorbeeld hiervan zijn de adviezen met betrekking tot de te volgen rituelen voor goede kalligrafie:

> "[Men moet] het lichaam recht houden, een beetje gedraaid en losjes aan de linkerkant, en daarbij iets naar voren leunen, zodat, met de elleboog op de tafel rustend, de kin op de hand kan rusten, tenzij het gezichtsveld dit niet toelaat; het linkerbeen moet iets verder naar voren staan dan het rechter, onder de tafel, niet enkel omdat schrijven dan sneller gaat, maar niets is schadelijker voor de gezondheid dan er een gewoonte van maken om met je buik tegen de tafel te leunen; het benedendeel van de linkerarm van de elleboog tot de hand moet op tafel worden gelegd. De rechterarm moet ongeveer drie vingers van het lichaam verwijderd zijn en ongeveer vijf vingers uit de tafel steken waarop die arm licht rust. De meester zal de leerlingen de houding aanleren die ze moeten aannemen bij het schrijven en hen, al dan niet met gebaren, corrigeren wanneer ze hiervan afwijken." (La Salle *apud* Foucault, 2009: 147).

Onder de rituelen van de school, die als essentieel worden beschouwd voor de toekomstige integratie van kinderen in de samenleving, neemt het tijdsgebruik een centrale plaats in. Foucault beschrijft de beheersing van de tijd in onderwijs- en hulpverleningsinstellingen waar een regelmaat wordt opgelegd die aan de organisatie van gebeden in nabijgelegen kloosters herinnert. Gedurende de 19e eeuw wordt de tijd steeds meer verfijnd en versnipperd, onder invloed van de vakken. Regels in scholen die toekomstige werknemers opleiden en voorschriften in fabrieken organiseren op vergelijkbare wijze tijd en ruimte.

Discipline omvat de vraag naar gehoorzaamheid en naleving van gegeven bevelen, zonder marge om ze in twijfel te trekken. Paulo Freire herinnert in een van de *brieven aan Cristina*, postuum samengesteld en geredigeerd door Ana Maria Freire, aan *"het gebrek aan democratische ervaring waarin we zijn opgegroeid "* (2002, p. 202) en merkt op dat dit het meest voorkomend scenario is voor bijna alle geschoolde kinderen: ze ervaarden geen democratie op school, maar de verplichting tot niet verklaarde gehoorzaamheid, door middel van zinnen als *'weet je wel met wie je praat ?'* of '*Ik zei het al, hier moten we verder niet meer over praten*'. Het

gaat om een relatie met macht, en niet met autoriteit, twee begrippen die in hegemonische schoolvorm vaak verward worden. En voor Paulo Freire (2002) ligt de beoogde autoriteit in handen van de leraar die deze autoriteit niet afwijst, maar daarbij de vrijheid van de leerlingen afwijst.

Wanneer iemand autoriteit verwart met de uitoefening van macht dan leidt dit tot autoritarisme en ontstaat er een regime van disciplinaire macht. Foucault (2009, p. 176) stelt dat in dit regime de kunst van het straffen niet gericht is op boetedoening of repressie. De straf heeft tot doel handelingen, verrichtingen en singulier gedrag te vergelijken met een aantal modellen, wat de differentiatie verduidelijkt en de te volgen regel aanwijst.

De hier besproken differentiatie moet via vergelijking en hiërarchisering, de normaliserende manieren van handelen bevorderen. De hiërarchische straf, vervolgt Foucault, verdeelt leerlingen volgens het gebruik dat van hen kan worden gemaakt wanneer ze de school verlaten. Het gaat erom constant druk uit te oefenen, zodat uiteindelijk iedereen gelijk wordt waar het gaat om het begrijpen van regels.

Uit het SCANS-rapport (1992)[28], dat het onderwijsbeleid van de regering-Reagan analyseerde, bleek echter dat dit type differentiatie, toegepast op de basisschool, tegen de verwachting in leidt tot slechtere slaagpercentages waarbij ook voor de actuele samenleving en arbeidsmarkt noodzakelijke en niet in het leerplan opgenomen competenties worden verwaarloost. Aanvullend tonen de PISA-rapporten (OESO, 2005 en 2010) over de geletterdheid van 15-jarige scholieren onderzoeken aan dat differentiatie de billijkheid voor het bereiken van niveaus van geletterdheid verhoogt onder een populatie leerlingen van een land, maar alleen wanneer die differentiatie samengaat met een zorgvuldige interactie tussen mensen en met heterogene schoolcontexten.

Er wordt beweerd dat de massaschool het resultaat is van de democratisering van de samenleving. In deze democratische context wordt kritiek op de school opgevat als kritiek op de elite die macht uitoefent en die op haar beurt critici ervan beschuldigt het *onderwijs te politiseren*. Dit is wat Paulo Freire hierop antwoordde tijdens een door UNESCO georganiseerde bijeenkomst:

> "Ze ontzegden aan mij de status van opvoeder. Maar niet aan henzelf, uiteraard. Ze bekritiseerden me vanwege wat ze vonden mijn overdreven politisering te zijn.
> Ze beseften echter niet dat ze, door me de status van opvoeder te ontzeggen omdat ik te politiek was, ze net zo politiek waren als ik, echter vanuit een tegengestelde positie aan de mijne. Neutraal waren ze niet en dat konden ze ook niet zijn."
> (Freire, 2006: 9).

In feite is de Lassalliaanse schoolvorm die de elites ons als vertegenwoordigers van de opkomende bourgeoisie in de natiestaten, voorstellen het resultaat van hun politieke instructieproject, sinds de massificatie van het schoolonderwijs zich voordoet, en zodra de school ingepast wordt in de groep disciplinerende instellingen. Voor Georges Snyders (1975) maakt de marxistische analyse van de school duidelijk dat ze altijd verbonden is met politiek, in de zin dat ze verbonden is met het politieke apparaat, en daardoor met de fundamentele structuren van de grote productiemiddelen:

> "De bourgeoisie erkent dit niet, is niet in staat het te erkennen. In feite is het

> apolitieke karakter van het lesgeven, de verkondiging van een school die buiten de politiek staat, niets anders dan hypocrisie bedoeld om de massa te misleiden." (1975, blz. 362).

De auteur is van mening dat de school niet langer het "eigendom" is van de machthebbers en een plaats van bewustzijn is geworden, iets wat de heersende klasse stoort. De bourgeoisie werd in een defensieve positie geplaatst. Snyders (1975) herinnert eraan dat de meest conservatieve bourgeoisie ooit het onbetwiste gezag over de school had en dat ze het naar eigen goeddunken kon gebruiken, namelijk om, zoals Jean Jaurés het zei, een boodschap van bekrompen patriottisme te verspreiden, laag en vol haat.

Wie aan de macht is, had en heeft enkel minimaal geschoolde mensen nodig, zodat de door de staat, en niet door koninklijke of goddelijke macht, opgelegde regels worden geaccepteerd, Daartoe ontwikkelt men een schoolvorm van sociale relaties met subjecten-objecten, die de onderdanen conditioneert tot het aanvaarding van de geïnstitueerde macht. Aan het begin van de 20e eeuw formuleert John Dewey het als volgt:

> "De toewijding van de democratie aan onderwijs is een gegeven. De schijnbare verklaring is dat een regering gebaseerd op volkskiesrecht niet kan slagen als degenen die haar kiezen en haar gehoorzamen niet zijn opgeleid." (2007: 88)

Dewey portretteerde destijds de ontwikkeling van het openbaar onderwijs en doet verslag van het werk van Pestalozzi. Hij erkende dat elke effectieve verovering van het nieuwe onderwijsideaal de oprichting van openbare scholen vereiste. Vervolgens, betoogt Dewey (2009, p. 93), vond er in Europa op openbare scholen en onder invloed van het Duitse denken een verschuiving plaats van humanistisch onderwijs naar de opleiding van burgers: de staat neemt de plaats in van de mensheid en het kosmopolitisme verliest terrein ten behoeve van het nationalisme. In plaats van de Mens te vormen, is het nu de bedoeling de Burger te vormen.

De schoolvorm van de leerdaad werd de overheersende onderwijsvorm, en onder de varianten van de schoolse vormen van sociale relaties die aan het begin van de 19e tot de 20e eeuw verschenen, werd de Lassalliaanse vorm alles overheersend. Vandaag, in hoogopgeleide samenlevingen, blijft men zo hiërarchische controle behouden over het onderwijs aan kinderen, wat voor Rui Canário (2008, p. 77) een zoveelste uitvloeisel is van Giddens' paradox van democratie: op het precieze moment dat het democratisch regime zich uitbreidt rond de wereld is de schoolvorm teleurstellend waar het om het versterken van democratische relaties gaat.

De opvoeding van de burger door middel van een schoolvorm van sociale relaties, gebaseerd op een wetenschappelijke organisatie van de leerdaad als grondslag voor de regels en normen van de samenleving en het werk, leidt tot gedwongen of door middel van uitleg verkregen 'disciplinarisering' van kennis en bijgevolg tot de versnippering ervan. Wetenschappelijk georganiseerde instructie is gericht op in groepen georganiseerde individuen waarvan men bepaald dat ze gelijk zijn, volgens criteria van leeftijd of doorlopen curriculum van gefragmenteerde kennis. Zogenaamde homogene groepen leerlingen benadelen degenen die niet passen in het profiel dat voor hun leeftijdsgroep werd opgesteld. Enkel het bestaan van homogene groepen individuen geeft aanleiding tot het catalogiseren van singuliere

individuen als "afwijkend", "ziek", "gek" of gewoon "ongepast".

Kritiek op de schoolvorm bestaat doorgaans uit kritiek op de hegemonische variant, die volgens critici de heersende elite ten goede komt maar niet de algemene bevolking. Dewey zei dat, in tegenstelling tot een samenleving die is opgedeeld in klassen, die alleen aandacht besteedt aan de opleiding van haar leiders, een mobiele samenleving moet zorgen voor de opleiding van al haar leden. Die veralgemeende vorming lijkt moeilijk verwezenlijkbaar gebruik makende van de schoolse vorm van sociale relaties. Veel individuen werden inderdaad overweldigd door veranderingen waarvan ze de betekenis en relaties niet begrepen. Het resultaat lijkt zoals Dewey (2007, p. 89) had verwacht, *"een verwarring te zijn, waarin weinigen zich de resultaten hebben toegeëigend van de hun onbewuste en extern gedreven activiteiten van anderen "*

De schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten plaatst de leerling in de rol van passieve ontvanger. Hij wordt opgeleid en gedisciplineerd zodat hij een burger wordt van de natiestaat waarin hij is geboren en van waaruit hij via school onderwijs krijgt. Instructie en 'disciplinering' verplichten kinderen ertoe zich te onderwerpen aan sociale relaties binnen de reikwijdte van de school, waarvan de regels door anderen zijn bepaald, met procedures waarvan de betekenis hen vreemd is. De regels staan ook buiten de onderworpen volwassenen die handelen in hun rol als instructeur.

De macht en de verdinging van de de leerling

De gehoorzame leerling en bewaarder van de ontvangen informatie bestaat niet als een persoon, maar als een object van instructie, opgenomen in een disciplinair netwerk, waar de volwassene niets meer is dan een gehoorzame schakel in de hiërarchische keten. Voor Rui Canário (2008, p. 79) is de school in deze vorm achterhaald: ze heeft een gebrek aan betekenis voor degenen die er werken en stapelt gebrek aan sociale legitimiteit op, aangezien ze niet doet wat ze adverteert, maar, integendeel, uitsluiting veroorzaakt en ongelijkheid accentueert, niet alleen onder haar primaire publiek, de kinderen, maar ook onder volwassenen wiens opleiding op scholing is gebaseerd. De uitbreiding van het massaonderwijs heeft zich niet vertaald in algemeen welzijn in de wereld, concludeert Rui Canário.

Zoals Charlot waarschuwde, wanneer we het hebben over de sociologie van de reproductie, is het geen kwestie van zoeken naar een oorzaak-gevolgrelatie, maar van nadenken op basis van zichtbare correlaties tussen de evolutie van een bepalende schoolvorm en de evolutie van de standaard van welzijn. Onderzoek vanuit onderwijssociologie suggereert een negatieve correlatie.

Kritiek op de schoolvorm is in wezen een kritiek op de hegemoniale schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten, van manieren om met mensen om te gaan en om met kennis om te gaan. Die kritiek verwijst naar de uitoefening van macht op school en richt zich onder meer naar het tot object maken, de verdinging van de leerling, dat in de lassalliaanse schoolvorm wordt geïntensiveerd. Onder de mogelijke vormen van sociale relaties werd deze verwelkomd door een elite, met een bepaalde visie op de uitoefening van wettelijke macht,

en die het leren van de relatie met deze machtsuitoefening uitbreidde tot leren op school. In gesprek met Foucault zegt Deleuze:

> “Als kinderen hun protesten, of gewoon hun vragen, zouden kunnen laten horen in een kleuterschool, zou dat genoeg zijn om het hele onderwijssysteem op te blazen. In feite kan dit systeem waarin we leven niets weerstaan: vandaar zijn radicale kwetsbaarheid op elk punt, tegelijkertijd met zijn wereldwijde repressieve kracht.” (Deleuze *apud* Foucault, 1979, p. 43).

Foucault ontwikkelt het idee, sprekend over de kinderachtigheid geassocieerd met cynisme van een bepaalde machtsuitoefening. Hij geeft als voorbeeld de straf die is opgelegd aan een persoon die al is gestraft en die, wanneer hij in de gevangenis belandt en op *“water en brood*” wordt gezet. Wat Deleuze ertoe brengt te antwoorden:

> “Niet alleen gevangenen worden behandeld als kinderen, maar ook kinderen worden behandeld als gevangenen. Kinderen ondergaan een infantilisering die niets met kind-zijn te maken heeft. In die zin is het waar dat scholen een beetje op gevangenissen lijken.” (Deleuze *apud* Foucault, 1979, p. 43).

Verdinging begint bij de manier waarop, bewust of onbewust, discriminerend met de andere wordt omgegaan. In een andere van zijn brieven, verzameld door Ana Maria Freire, waarschuwt Paulo Freire (2002, p. 194) dat het nodig is te ontmaskeren wie zichzelf als christen of progressief bestempelt en een ander discrimineert.

Wanneer discriminatie onbewust plaatsvindt, is het noodzakelijk de weg te bewandelen die dit fenomeen aan het licht brengt. Maar zelfs wanneer iemand een eerste besef krijgt, blijft het op intellectueel niveau moeilijk te begrijpen dat een ander schade werd berokkent, zelfs in duidelijke situaties zoals racisme. In dit verband legt Paulo Freire uit dat het discriminerende proces bij degenen die discrimineren een verdedigingsmechanisme genereert dat de daad waterdicht maakt. Wie discrimineert gaat intellectueel aanvaarden zichzelf tegen te spreken, maar in de daad zelf is er geen tegenspraak met zichzelf: beweren de naaste lief te hebben als zichzelf en een racistische praktijk tonen, is niet onverenigbaar omdat *“de gediscrimineerde voor de racist niet de andere is maar een ‘dat daar’”* . (2002, blz. 194).

In minder mediatische situaties gaat discriminatie onopgemerkt voorbij aan wie discrimineert. In veel schoolsituaties neemt de leraar, directeur, inspecteur of voogd zijn rol op zich als pure vertegenwoordiger van de instelling. Er is dus niet eens een intellectueel besef van de discriminerende behandeling bij het *verdingen* van het kind tot een nummer in een tabel, een agenda, een klas.

Het regime van de grote stedelijke school die doet denken aan een gevangenis en waar duizenden jonge mensen samenkomen (Pain and Oury, 1972: 70), wordt geïllustreerd door Fernand Oury, door het tellen van de bevelen die aan de studenten worden gegeven: de auteur merkt, gedurende één werkdag vijfendertig immobilisatie momenten van één minuut op, in de pauze, bij het betreden van de klas, in de klas, wanneer iemand spreekt, wanneer iemand duwt, enz ... handen op het hoofd zien zodra zoals iemand *"hoofd"* zegt (1972, p. 71), zijn zo banaal geworden dat ze niet worden gezien als *“verdingende attitudes"* door degenen die in de hiërarchie volgen die begint bij het ministerie van onderwijs en eindigt in de klas, en geleerd zichzelf te beperken.

Met de kroniek van de kazerneschool tonen Pain en Oury (1972) samen met anderen wat de Franse stedelijke openbare school was in haar dertig glorieuze jaren. Het kind bestaat niet, zoals blijkt uit enkele van de vele verzamelde voorbeelden:

- De onderwijzeres bond het schrift van een leerling op diens rug gebonden, omdat ze het beschamend vond. Er is wie hiervan geniet, er is wie medelijden heeft met de collega, er is wie in opstand komt. De leerling zelf huilt of klaagt niet en wordt ook niet boos. De leerling is onderworpen aan de wet, maar dan wel aan de wet van de onderwijzeres (Pain and Oury, 1972, p. 186).
- *WISC*- testen zijn goede hulpmiddelen bij het vervaardigen van gehandicapten, argumenteren Pain en Oury (1972, p. 107) en leggen uit waarom: de test is onderverdeeld in twaalf proeven. In de categorie algemene informatie is het noodzakelijk om te weten dat Bayonne 900 km van Duinkerke ligt, dat de gemiddelde Fransman tussen de 1,67 en 1,73 m meet, dat porselein wordt geproduceerd met kaolien of witte klei, dat ZFCO "Zonder garantie van de overheid" betekent, dat de tannine wordt gewonnen uit de eik. Iedereen met een score onder de 80 is uitgeschakeld. De auteurs concluderen dat je veel moet weten om niet als gehandicapt bestempeld te worden.

De school, die er niet meer is voor de ontplooiing van de mens en een school werd voor de vorming van de burger, ziet diezelfde vorming als een panoptische bewaking (Foucault, 2009): de transparante samenleving van Rousseau, waarin geen obscure zones zijn, gereguleerd door privileges van macht is ironisch genoeg ook die van georganiseerde zichtbaarheid, die Bentham beschrijft in *Panopticum*. Voor Foucault is Bentham Rousseau en zijn tegenpool: hij maakt van zichtbaarheid het onderwerp van de dominante en waakzame blik. Foucault citeert Benthams zin *"elke kameraad wordt wachter"*, waarbij hij aanhaalt dat Rousseau in Émile het tegenovergestelde zou kunnen zeggen: de waarnemer is niet alleen een wachter, maar ook een kameraad (2009, p. 119).

Zonder het woord *panoptisme* te kennen, blijken vele kleuters het concept perfect lijken te begrijpen:

> "We moeten altijd plassen of kaka doen waar iedereen bij is, ze kijken ons de hele tijd aan. We wilden wc's met deuren, om alleen te zitten." (Pain en Oury, 1972, p. 117)[29].

Voor Pain and Oury (1972) leidt de concentrerende stedelijke openbare school met een hiërarchische en overdrachtslogica individuen op die in woonagglomeraties wonen. Ivan Illich (1985, p. 16) ziet — zoals Cousinet vóór hem had opgemerkt, en vervolgens ook Freinet (Niza (2012, p. 325), op wie ik later terugkom — hoe de school een conceptuele vervalsing uitlokt. De vervalsing bestaat erin deze individuen, de armen, proces en inhoud te laten verwarren en lesgeven met leren.

Ivan Illich (1985, p. 62) bekritiseert de school die het leren opdeelt in vakken die altijd ontoereikend zijn, zodat de instructie altijd verder wordt uitgebreid. Hij is van mening dat de school een maatschappelijk probleem is geworden, vooral omdat er zowel particulieren als overheden zijn die onconventionele ervaringen financieren. In zijn kritiek wijst Illich op wat hij beschrijft als de mythen van scholing, inclusief de mythe van geïnstitutionaliseerde

waarden en de mythe van het meten van waarden. Met deze benadering van de schoolvorm betoogt de auteur dat instructie de horizon van de verbeelding van mensen vervaagt (1985, p. 52). Zo zoekt wie vastzit in de logica van het ontvangen van leringen zekerheid in steeds hetzelfde soort dwangmatige leringen, waarbij het meten van waarden een andere obsessie is geworden. Volgens de auteur is persoonlijke groei niet iets dat gemeten kan worden, niet ten aanzien van een curriculum, laat staan door iemand te vergelijken met iemand anders. Illich merkt op dat de school intentioneel in het hoofd van de leerling een leerplan inplant dat is gemaakt van geprefabriceerde blokken materie en het resultaat van het deposito evalueert. Dus degenen die zich onderwerpen aan de maatstaven van anderen om hun eigen groei te meten, passen uiteindelijk dezelfde richtlijn toe op zichzelf, concludeert de auteur (1985, p.53), in lijn met Paulo Freire, wanneer laatstgenoemde bij het analyseren van het bankconcept onderwijs zegt:

> "Niemand onderwijst iemand, niemand onderwijst zichzelf, mensen leren met elkaar met de wereld als bemiddelaar." (1970, blz. 68).

Net als Freire is Charlot van mening dat leren voortkomt uit een interactie met kennis, waarbij de relatie met de andere en de relatie met de wereld centraal staan. Verder stelt Illich dat degenen die geschoold zijn, totdat ze *"de verwachte hoogte"* bereiken, al het andere mislopen, wat misschien veel meer is dan wat ze hebben bereikt. Onder invloed van instructie, leerden ze hun creativiteit of hun vermogen om initiatieven te nemen af. En hij het eindigt:

> “Als mensen hun hoofd geschoold hebben tot de aanvaarding dat waarden kunnen worden geproduceerd en gemeten, dan zijn ze bereid om elke vorm van hiërarchie te accepteren. Er is een schaal voor de ontwikkeling van naties, een andere voor de intelligentie van baby's; zelfs de vorderingen bij het zoeken naar weg naar vrede kunnen worden berekend aan de hand van het aantal doden. In een geschoolde wereld is de weg naar geluk geplaveid met de consumptie-index.” (1985, blz. 54).

Illich spreekt over het curriculum als een mythe van verpakte waarden. Hij stelt dat de school een curriculum verkoopt, dat wil zeggen een reeks vakken waarvoor wordt verklaard dat er in de toekomst vraag naar zal zijn in de samenleving waar het wordt verkocht. Paraskeva (2008) werkt deze bewering bij. Voor deze auteur strekken het curriculum en het curriculumbeleid zich uit tot mogelijkheden en onmogelijkheden die de machtsverhoudingen tussen verschillende sociale groepen op zeer verschillende manieren bepalen. Machtsrelaties beginnen met de manier waarop opvoeders studenten evalueren in termen van het curriculum. Volgens Illich (1985) is er hier sprake van een variant van de wet van Parkinson – het werk breidt zich uit in functie van de in te vullen de beschikbare tijd – aangezien leerproblemen toenemen in verhouding tot de kosten van het curriculum.

Het is vrij duidelijk dat al deze kritiek gericht is op de hegemonische schoolvorm, typerend voor een concentratieschool. Bij deze wijze van scholing zijn er geen kinderen, geen individuen, er zijn *elementen, objecten, dingen*. Er is een discipline en in deze discipline zijn er, zoals Foucault (2009) uitlegt, uitwisselbare elementen. Foucault beschrijft de evolutie van de klas, sinds de jezuïetencolleges waarin mensen werden georganiseerd in groepen van tien, geleid door een "decurion", tot de ordening in rijen en kwadranten in de 18e eeuw. Elkeen wordt bepaald door de in de reeks ingenomen plaats. Een plaats, een coördinaat op de

kruising van rijen en kolommen. Discipline, de kunst van het ordenen, verdeelt niet alleen kennis om in seriële pakketten, maar rangschikt ook studenten in wachtrijen, dat wil zeggen, laat lichamen, objecten, circuleren in een netwerk van relaties.

De hegemonische schoolvorm vindt hier de zijn onderliggende organisatie die hem ook omkadert: een klas die homogeen wordt, nadat ze in grote groepen is georganiseerd volgens de instructie die iedereen moest ontvangen; wachtrijen van studenten in de gangen en binnenplaatsen, afhankelijk van de klassen; plaatsing in de ruimte in relatie tot de uit te voeren taak; plaatsing van tijd tot tijd, afhankelijk van de toetsen; afstemming van leeftijdsklassen; afstemming van onderwezen onderwerpen, moeilijkheidsgraden; afstemming op basis van prestatie en gedrag. Dit wordt onthuld in een ruimte onder toezicht van een enkele leraar, met een classificerend oog:

> “In alle klaslokalen komen er plekken voor alle leerlingen van alle klassen, zodat iedereen in dezelfde klas op dezelfde plek zit en altijd vast zit. De leerlingen van de meer gevorderde lessen worden op de banken geplaatst die het dichtst bij de muur staan en daarna gaan de anderen, volgens de volgorde van de lessen, naar het midden van de kamer... na de toestemming van de inspecteur van scholen”. (La Salle *apud* Foucault, 2009, p. 142).

De mechanisering van het onderwijs ontkent het bestaan van het kind als een persoon met het vermogen tot interactie en '*aluminiseert*' het, maakt het tot slaaf. Het wordt object van de relatie tussen leraar en kennis in de pedagogische driehoek van Houssaye (2004). Barrière en Martuccelli (2000) gebruiken de term *objectivering* niet, maar verwijzen naar de *onderwerping* die kinderen en jongeren vergezelt in hun schoolervaring, waarbij velen worden verpletterd door hun eigen schoolloopbaan, gedomineerd door een gevoel van schoolmiddelmatigheid. Tegelijkertijd streven de school en de leerlingen ernaar het meritocratische discours tot zich te maken. De auteurs spreken over tot dwangarbeid veroordeelden. Ze roepen de schoolervaring op als zijnde een cynische, kunstmatige en instrumentele sfeer van communicatie.

Op de kritiek met betrekking tot de schoolvorm wordt de tegenkritiek geuit door wie Aronowitz en Giroux (1992, p. 161) identificeren als hegemoniale intellectuelen, degenen die behoren tot de adviseurs van belangrijke stichtingen, in de faculteiten van de grote universiteiten, managers van de culturele industrie. Onder hen vindt men veel leraren, op verschillende schoolniveaus. Onder deze intellectuelen zijn er die hun carrière als adviseur, onderzoeker of inhoudbeheerder afwisselen met een insprong in de actieve politiek, dat wil zeggen, onder hen zijn er die in bepaalde periodes van hun leven taken van het staatsbestuur op zich nemen, als politiek leider op het gebied van onderwijs en opleiding en die het mogelijk achten hun visie op het opleiden tot burgerschap uit te laten voeren. Voor Perrenoud (2005, p. 49) is het een dubbel naïeve gedachte te geloven dat burgerschap laten verwerven beperkt blijft tot het onderwijzen van oerwaarden aan de nieuwe generaties en dat het gezin door de school moet worden vervangen om dit onderwijs te verschaffen.

Als hij het over burgerschap heeft, opent Paulo Freire een parenthese over tolerantie, die hij als een deugd beschouwt en niet als een gebrek, zolang men maar weet hoe men het oneens kan zijn. Volgens de pedagoog is het oneens zijn een manier om kennis productie te

vergroten. De tolerantie die tot onenigheid en kritiek leidt, houdt de ethische eis in niet te liegen. Freire (2002, p. 195) vraagt hoe tolerantie kan worden bijgebracht aan kinderen aan wie het recht wordt ontzegd anders te zijn dan wij, en aan wie hun wereld hen voor uitdagingen stelt die de onze ons nooit heeft gesteld.

De auteur behandelt hier een probleem dat, zoals hij zelf uitlegt, een mechanistische geest niet kan begrijpen: alle revoluties houden, ondanks plotselinge politieke veranderingen, de voortzetting van manieren van zijn in. De waarden de overtuigingen zijn als een oude bovenbouw die gehandhaafd blijft en dat is in strijd met een nieuwe infrastructuur, in het proces van creatie. Dit betekent dat zelfs in een revolutionair proces,

> "het oude elitaire en autoritaire onderwijs, dat vóór de revolutie de macht overnam, als onsamenhangend werd beleefd door revolutionaire opvoeders, gaat de tijd van de revolutie in, wat de samenstelling van het nieuwe onderwijs moeilijk maakt." (Freire, 2002, p. 225).

Als dit het geval is voor revolutionaire verstoringen, is het niet anders voor politieke cycli die elkaar afwisselen met verkiezingen. In wat voor een democratische context een tegenstrijdigheid is komt het in de schoolvorm van hegemonische sociale relaties vaker voor dat leerlingen onderworpen zijn aan de macht, dan de organiserende oefening ervan te ervaren. Bij het analyseren van de macht is er voor Foucault geen globale staat, maar *“er zijn microsamenlevingen, microkosmos die zijn geïnstalleerd”* (1979, p. 123); er is macht die voortkomt uit de arbeidsdeling, maar ook uit de hiërarchische verhouding, zoals in het moderne leger: een machtsverdeling die discipline wordt genoemd, een “technologie van de macht”.

Organiserende macht, die niet ontstaat bij een groep individuen die deze onderling instelt om hun activiteiten te reguleren, en die niet uitgaat van lokale en mogelijk urgente organisatorische behoeften, maar wordt uitgevoerd door een individu of een beperkte groep individuen, vindt zijn oorsprong in werk dat zelden met productie te maken heeft. Foucault merkt op:

> “Toevallig zorgde ik voor mensen die zich buiten de circuits van productief werk bevonden: krankzinnige mensen, zieken, gevangenen en tegenwoordig ook kinderen. Het werk en zoals ze het moeten uitvoeren, heeft voor hen vooral een disciplinaire waarde.” (1979, blz. 124).

Het disciplinair gezag erkent in de examens in ziekenhuizen het ritueel waarbij de interne hiërarchie de handelingen van het individu bepaalt, waardoor dit individu absoluut afhankelijk is van wie informatieve heerschappij over hem heeft. Foucault (2009, p. 178) beschrijft de nieuwe relatie die ontstaat tussen de patiënt en de dokter, wanneer in de zeventiende eeuw de routine van regelmatige onderzoeken wordt ingevoerd. Deze onderzoeken door de arts tijdens zijn dagelijkse bezoeken aan het ziekenhuis, gaan van een snelle inspectie tot een systematische, vakkundige observatie. Het regelmatige onderzoek van de arts maakt hem de houder van kennis over de patiënt en verandert volledig zijn relatie met het interne personeel van het ziekenhuis. Zo ontstaat rol van verpleegkundige ondergeschikt aan de arts, maar houder van een deel van de kennis over de patiënt.

Foucault laat zien dat hetzelfde fenomeen zich voordoet bij het examen op school. De school

wordt *"een middel tot ononderbroken onderzoek"* (2009, p. 178). De auteur herinnert aan de Christelijke Scholen, waar pogingen werden ondernomen om een systeem van dagelijkse examens in te voeren met betrekking tot de verschillende onderwezen onderwerpen. Een maandelijkse test moest verder beslissen wie zich kon onderwerpen aan het onderzoek van de inspecteur. Het is niet de test van leerjongens of het leermeisjes, het meesterwerk waarmee ze hun meesterschap valideren in hun ambacht, maar informatie die door de leerkracht over de leerling wordt verzameld en waar de leerling niet noodzakelijkerwijs beschikking over heeft. Volgens Foucault kenmerkt de 'examen'-school, waarin de kennis van de student wordt gecontroleerd, het begin van de pedagogiek als wetenschap, net zoals het 'onderzoek'-ziekenhuis de geneeskunde als wetenschap kenmerkt.

Traditioneel is de macht iets wat gezien wordt, wat zich manifesteert, vervolgt Foucault. Het uitgeoefend disciplinair gezag echter wordt onzichtbaar. Bij discipline is het niet het gezag, maar zijn het de subjecten die gezien moeten worden. Testen is de techniek waarmee het subject constant zichtbaar wordt gehouden. Met het examen slaagt het disciplinaire gezag erin de 'elementen' van de groep te organiseren en behandelt ze in die zin als objecten, als dingen. Deze verdinging van het subject leidt tot het beschreven individu.

Op school wordt van elke leerling een dossier bijgehouden, waardoor iedereen tot administratief document wordt gemaakt. Analoog aan het klinisch dossier van de patiënt, informeert het schooldossier over de leerling, zonder directe observatie, wie de interpretatiekennis bezit en het disciplinaire gezag dat hieruit voortvloeit.

In de kazerneschool of in de grote scholengroepen vormt beschrijving van het individu, inclusief de registratie van diens evolutie, een schooldossier dat de persoon vergezelt en classificeert, gewoonlijk op basis van een vergelijking met collega's in dezelfde klas. Volgens Pain en Oury (1972) worden individuen wetenschappelijk geclassificeerd door middel van tests en ze illustreren dit met het voorval met een kind in de speciale klas. De leerling komt na een jaar in de verbeteringsklas zat naar de oorspronkelijke klas maar wordt twee dagen later teruggestuurd. De juf vraagt haar of ze haar aan het werk hebben gezet. Het intrigerende antwoord *"nee, ze hebben me niets gedaan"* geeft aanleiding tot een *"verzoek om informatie"* aan de directrice, waarop het antwoord luidt: *"Gezien het IQ van 70 werd het ons voor onmogelijk geacht dat ze binnen een jaar de achterstand zou inhalen"* (Pain and Oury, 1972, blz. 104).

De voor de hegemonische schoolvorm noodzakelijke homogenisering op basis van de leeftijd — dat bestaat uit het samenvoegen van kinderen die tot een jaar van elkaar kunnen verschillen, wat niet weinig is als je 5 of 6 jaar bent — wordt tegelijkertijd tegengesproken door het disciplinaire gezag dat als een aanvullend criterium voor catalogiseren en rangschikken gebruikt maakt het reactievermogen van de leerling op gestandaardiseerde tests, waardoor het zelf heterogeniteit in haar model brengt. Gevangen in het model van het door het gezag gecreëerde massaschool, springt het nu ook tussen financiële duurzaamheid en de duurzaamheid van het disciplinerende instrument dat het niet wil opgeven, zodat nieuwe homogeniseringen geïntroduceerd worden op basis van eerdere classificatie. Experimenten met parallelklassen, speciale klassen, tussenklassen, aangepaste curricula, niveaugroepen of andere vormen van het voorlopig of definitief organiseren van leerlingen

die cyclisch opduiken in verschillende landen, zijn hiervan het bewijs.

Het ontstaan van segregerende differentiatie versterkt de kritiek op de schoolvorm in zijn hegemonische variant met zijn beklemmende systemische of persoonlijke druk van volwassenen of de volwassene op kinderen en leerlingen. Sommige kritiek gaat gepaard met voorstellen voor andere schoolvorm varianten. Het is namens zo dat terwijl de schoolvorm varianten werden ontwikkeld waarbij de actie gecontroleerd door het centrale gezag met delegering van macht tot op het klasniveau en die worden gekenmerkt door hun verticale en sterk hiërarchische relatie tussen onderwijzers en leerlingen, er zich ook anderen ontwikkelen. Ze bekijken de relatie vanuit het perspectief van het kind hoe die door de pedagoog kan opgenomen worden. Dus hoe dan ook zoals Lobrot (1972, p. 1) al zei, is het echte onderwijs probleem tegenwoordig een probleem van menselijke relaties. Men kan dus indien men wil van een sociaal probleem spreken.

De vanuit het kind-perspectief ontwikkelde lijn wordt onder meer door Altet (1999) aangeduid als *pédagogie puéri-centrée*, en ligt ergens op de overgang tussen schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten en met subject-actoren. Er zijn modellen waarin de pedagogische actie dient als cosmetica voor een schoolvorm van sociale relaties die in essentie de organiserende rol van de leraar voor een zogenaamd gehomogeniseerde groep in stand houdt. Er zijn er echter ook waarin, door het kind een grotere te geven en zelfstandige ontwikkeling te waarderen een schoolvorm van leren wordt voorgesteld met individualiserende processen, waarin tot een groep behoren secundair is, wat de relatie tot de macht verandert maar ook die met de kennis, en er dus een andere familie schoolvormen van sociale relaties ontstaat die hieronder worden gepresenteerd.

Subject-object of subject-actor

Op het ogenblik dat de lassalliaanse schoolvorm zich ontwikkelde, komen er vanaf het midden van de achttiende eeuw andere schoolvormen van sociale relaties voor. Deze schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat ze een actieve rol toekennen aan de kinderen die in hun leerproces door de onderwijzer worden begeleid. De beslissingen over het werk worden genomen door de leerkracht na het horen en zien van het kind in volle actie en soms door het kind zelf onder begeleiding van de leerkracht of via een besluitvormingsproces waarbij de kinderen als groep ingrijpen.

Het eerste subpunt *Het kind centraal* volgt de ontwikkeling van deze groep schoolvormen, vanuit de interferentie zone met de schoolvorm met subject-objecten in de vorige bladzijden beschreven. Het beschrijft de zogenaamde negatieve pedagogiek waarvan Resweber (1988) de oorsprong legt bij Rousseau en in verband brengt met de kindgerichte pedagogische voorstellen (Altet, 1999) waarin het kind de bevoegdheid krijgt om een actieve rol te spelen. Vanuit dit gezichtspunt vindt de schoolvorm van sociale relaties met subject-actoren zijn oorsprong ongeveer een eeuw nadat La Salle zijn onderwijsvoorstellen ontwikkelde. Zoals we zullen zien bestaat deze schoolvorm sinds de veralgemening van de school in Europa in het laatste kwart van de 19e eeuw naast de schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten.

Het tweede subpunt, *Interactie met kennis in de groep met gereguleerde macht,* behandelt de introductie van instrumenten om het werkbeheer over te dragen aan de groep en overbrugt de kloof tussen de schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren en die van sociale relaties tussen subject-auteurs. Hierbij is Célestin Freinet een van de spilfiguren tussen beide vormen.

Het kind centraal

Kindgerichte pedagogiek gaat zeker terug tot Rousseau, die de interactie tussen de preceptor en de discipel volgt en het door de volwassene geadministreerde onderwijs aangepast aan de leerbehoeften van het kind. Voor Resweber (1988, p. 20) ligt Rousseau's originaliteit in het onbewust relativeren van de culturele modellen die hij uit het verleden heeft geërfd, wanneer hij de pedagogie niet baseert op een anonieme behoefte maar op een individuele vrijheid, en deze verbindt met de toegang tot cultuur.

De auteur is van mening dat dit Rousseau tot de vader van de negatieve of niet-directieve pedagogiek maakt. Zoals Resweber (1988, p. 23) uitlegt, betekent negatief of teruglopend onderwijs dat een 'tweede lezing' mogelijk is. Hierbij doorloopt het kind eerst de praktische ervaring, waarna het de sleutel aangeboden krijgt tot het begrip erover. Later meende de Hamburgse school dat enkel door het vervreemdende schoolinstituut af te schaffen de autoritaire positie van de meester zou worden opgeheven. Zover kwam Rousseau niet volgens deze denkstroming. Resweber (1988, p. 25) illustreert de stellingen van de Hamburgse school met de school die Tolstoj oprichtte voor boerenkinderen en met de school van Neill (1970a, 1970b) in Summerhill, maar ook met de Duitse ervaringen van scholen in zelfmanagement, bezield door leraar-kameraden. Voor de auteur verwart deze stroming laten groeien en laten doen. Om zijn bewering te ondersteunen gebruikt Resweber de beroemde studie van Lewin — waaraan de voorlopers van de institutionele pedagogiek ook belang hechten bij het conceptualiseren van de Raad — over autocratische groepen, de anarchistische “laat-doen” groepen en het democratische groepsmodel, bevorderlijk voor onderhandeling, en daarom het model voor het creëren van *“een leefruimte die gunstig is voor aanpassing aan verschillende situaties en voor creativiteit ”* (1988, p. 27).

De negatieve pedagogiek die aanbeveelt dat het kind eerst de ervaring doormaakt en vervolgens de verklarende sleutel ontvangt, versterkt het denken met betrekking tot de centrale plaats van het kind dat sterk aanwezig is in de onderzoekingen op het gebied van kinderpsychologie. In 1913 ondertekende Claparède (1962, p. 6) de inleiding op de vertaling van *The School and the Child: Being Selections from the Educational Essays of John Dewey*, door Pidoux. Hij verwijst naar Dewey's contacten met Hall, destijds beroemd om zijn werk op het gebied van kinderpsychologie, en herinnert eraan dat beiden ervan overtuigd waren dat de pedagogiek bij het kind moest beginnen. Volgens de auteur hebben beiden verkondigd dat de pedagogiek een *“copernicaanse revolutie”* zou moeten ondergaan, een uitdrukking overgenomen door Meirieu (1996, p. 57) die hem aan Claparède toeschrijft. Deze vertelt hoe Dewey, die het werk van het kind centraal stelde in de activiteit, in een handel voor schoolmeubels naar geschikte tafels zocht voor de kinderactiviteiten op de school die hij leidde. De winkelier merkte bij Dewey verzoek meubels te willen waaraan kinderen konden

werken, er alleen meubels waren om kinderen te laten luisteren. Waarop Dewey zou gezegd hebben dat dit antwoord heel het traditionele onderwijs samenvatte. Het lijkt vrij duidelijk dat John Dewey verwijst naar de hier gepresenteerde hegemonische schoolvorm als "traditioneel onderwijs" en dat hij een andere schoolvorm van leren voorstelt dan deze variant: *"Leren? Natuurlijk. Maar leef eerst en leer door het leven en in het leven ".* (Claparède, 1962, p.16).

Claparède legt uit wat hij functioneel onderwijs beschouwt dat rekening houdt met de ontdekkingen van de empirische psychologie, waardoor leren als een geïntegreerd proces wordt onthuld, terwijl de pedagogiek volgens hem beperkt bleef tot het trainen van afzonderlijke vaardigheden. Op school worden kinderen volgens de auteur nog steeds gevraagd te luisteren wanneer ze niets willen horen; om te spreken, schrijven, redigeren, wanneer ze niets te zeggen hebben; om te observeren zonder ze hiervoor vooraf enige nieuwsgierigheid tonen. De auteur betoogt dat wat hij beschrijft als functioneel onderwijs precies het tegenovergestelde is: het kind is een levend wezen en handelt zoals een volwassene dat doet. Het leven van het kind is één geheel. Claparède herinnert dat Rousseau in *Emile (1962, p. 22)* al een functioneel karakter gaf aan het onderwijs.

Terugkerend naar zijn tijd roept Claparède Kerschensteiner's *"arbeitschulen"* op. Deze Duitse pedagoog was goed op de hoogte van Dewey's werk en stelde voor om boekenscholen (*buchschulen*) te vervangen door werkscholen (*arbeitschulen*). Claparède spreekt in dit verband ook over de Nederlander Jan Ligthart, die in 1885 een pedagogie ontwikkelde die hij omschrijft als *concentrisch*. Ligthart geloofde dat het mogelijk was om een reeks verschillende activiteiten te ontwikkelen vanuit een focus, een aandachtspunt, waarnaar hij liever in het echte leven zocht dan in de populaire "muurplaten" met taferelen uit het dagelijks leven die dienden als ondersteuning voor onderwijzers bij het doorgeven van informatie aan leerlingen. Twintig jaar voor Montessori en Decroly en bijna dertig voor Claparèdes eigen "*Maison des petits"* werkte de Nederlandse pedagoog mee aan de uitwerking van didactisch materiaal op basis van verhalen en referentiewoorden. In tegenstelling tot Ligthart's eigen ideeën, zal dit materiaal, in Nederland en Vlaanderen bekend als "*het leesplankje*", zonder ingrijpende wijzigingen tot het begin van de jaren '80 van de vorige eeuw op openbare scholen worden gebruikt[30].

Aan het einde van de 19e eeuw nam Decroly echter in België, officieel nog grotendeels Franstalig, een gelijkaardige leesleertechniek over, die hij de globale methode noemde. Hij hernam de term van Nicolas Adams, tijdgenoot van Rousseau, die tegen het einde van de 18e eeuw al een globale benadering van het lezen had ontwikkeld voor kinderen uit de rijke families met wie hij samenwerkte. Deze globale methode zal door zowel Foucambert als Célestin Freinet opnieuw worden opgenomen en aangepast. Laatstgenoemde noemt zijn aanpassing de *"natuurlijke methode"*. Al deze methoden worden vaak als tegenpool beschouwd voor de alfabetische of syllabische methoden, terwijl er een tendens is om elementen van de twee methoden te combineren in voorschriften voor de hegemonische schoolvorm waarin de activiteit van de leraar belangrijker is dan die van de leerlingen. Volgens sommige schoolcritici, zoals Ferreiro en Teberosky (2008), is het deze gemechaniseerde en geritualiseerde benadering die kinderen ertoe brengen te ontcijferen en te kopiëren in plaats van te lezen en te schrijven.

Dewey schreef aan het begin van de 20e eeuw dat men in kleuterscholen handwerk gereduceerd ziet tot een reeks geordende taken en merkt op dat wordt beweerd dat kinderen moeten weten hoe ze de gereedschappen moeten gebruiken voordat ze een effectieve constructie aangaan dat wil zeggen, ze moeten eerst leren om dan te produceren. Hij wijst op de misleidende *"praktische klas"* die nog steeds een les is om zich vertrouwd te maken met mogelijkheden van verschillen de werktuigen, dat wil zeggen waar men nog steeds wil dat alles eerst wordt geleerd voordat er wordt geproduceerd.

De negatieve pedagogiek of anti-autoritaire pedagogiek plaatst het kind in het centrum van de activiteit. Men probeert het te stimuleren, met artefacten of met verhalen. Wie de schoolvorm varianten gebruikt waarbij de vrije activiteit van kinderen als motor voor het leren dient, zoals het geval is in Summerhill, maar ook in andere instellingen die deel uitmaken van de Nieuwe School Beweging heeft niet noodzakelijkerwijs belangstelling voor de veralgemening ervan. Onder de pedagogen aan het begin van de 19e eeuw tot de 20e eeuw groeide de zorg om scholen te organiseren met andere schoolvormen dan gebaseerd overdracht en instructie waar een verlichte bourgeoisie veel belangstelling voor had maar zoals Perrenoud (2005) zegt het motto lijkt aan te nemen *"doe wat ik zeg en doe niet zoals ik doe"*.

De pedagogen van het begin van de 20e eeuw zagen in het algemeen, en zoals Charlot het later zou formuleren, dat het schoolkind een kind is met de behoefte om te leren:

> "De leerling is in de eerste plaats een kind of een tiener, dat wil zeggen een subject dat wordt geconfronteerd met de noodzaak om te leren en aanwezig te zijn in diens wereld van diversiteit aan kennis en wetenschap."[31] (1997, blz. 35).

Evenzo spreken Tyack en Cuban (1997) over *knutselen* in een schoolvorm waarbij de relatie met het werk geïndividualiseerd wordt en waarin het voor het leren belangrijk is de activiteit van de pedagoog op te roepen als iemand die aandacht heeft voor het potentieel van ieder.

> "Het is ons overkomen mensen te vragen als we met praten verschillende groepen uit de maatschappij over schoolhervormingen, te deken aan de beste ervaringen die ze als leerling op een openbare school hadden. Bijna altijd herinneren ze zich de invloed van een of andere onderwijzer of leraar die hen uitdaagde om hun potentieel te ontwikkelen, die een vak nieuw leven inblies of die hielp op meer gecompliceerde momenten. Er is hier een opmerkelijke overeenkomst met wat leraren zeiden hun grootste werkvreugde en gevoel van gedaan werk te zijn: zien hoe hun leerlingen intellectueel groeien en volwassen worden als mensen."[32] (1997, blz. 136).

Door de activiteit van het kind centraal te stellen wordt het leren vergemakkelijkt. Wanneer dit gebeurt, is er een interactie met kennis. Charlot (1997, p. 74) benadrukt het belang van dit feit: voor hem is kennis een relatie in actie en het proces leidt tot het aangaan van een kennisrelatie met de wereld die het voorwerp zal moeten zijn van een intellectuele opvoeding en niet van de accumulatie van intellectuele inhoud.

Interactie met kennis in de groep met gereguleerde macht

De Duitse pedagoog Geheeb, criticus van het schoolonderwijs, was de oprichter van de

Odenwaldschule, die zich onderscheidde van de openbare scholen van die tijd, omdat de school sinds haar oprichting in 1911 co-onderwijs tussen jongens en meisjes toestond en stimuleerde, wat in Duitsland pas veralgemeend werd in de jaren '60 van de 20e eeuw. Maar de nog bestaande[33] *Odenwaldschule* staat vooral bekend om de organisatie van flexibele leertrajecten en het proces van co-management door studenten via schoolvergaderingen, belangrijk voor de emancipatorische aspecten die dit soort sociale relaties in de schoolcontext toelaten.

Deze hele schoolervaring, evenals flexibele processen, in combinatie met momenten van dialoog, onderhandeling blijkt een belangrijke ondersteuning te zijn bij het leren van tolerantie. In die zin wordt de Freireaanse betekenis[34] die wordt gegeven aan bewustzijn als noodzakelijk element voor emancipatie al door Geheeb gehanteerd. We herinneren hierbij Rochex (1995, p. 260) die het emancipatieproces beschouwt als het proces van uitwerking van de eigen historiciteit van het individu, verschillend van de ouders, maar dat met hun instemming tot stand is gekomen .

Terugkomend op de flexibele processen, deze kunnen geïnterpreteerd worden als een uitbreiding van het concept van geïndividualiseerd werk, hetzij afgeleid van het Dalton-plan, hetzij op basis van zelfcorrigerend materiaal, gekoppeld aan een gemonitord studieplan. Als er aan de ene kant een breuk komt met de groepsklasse en zo de gedwongen homogenisering wordt vermeden die de hegemonische schoolvorm voorstaat, wordt aan de andere kant gezocht naar grotere aanwezigheid van de groep om de duele relatie met de leraar te doorbreken. Zowel in het geval van de school in *Odenwald*, en later in die van Summerhill, maar ook recentelijk in het voorstel van de Portugese openbare school EBI Aves/São Tomé de Negrelos (bekend als de *Escola da Ponte*), is er een schoolvergadering, die de leerlingen in staat stelt deel te nemen aan de regulering van sociale relaties en, uiteindelijk, aan het medebeheer van de school.

Na 1925 trad Geheeb toe tot de Internationale Liga voor het Nieuwe Onderwijs, samen met andere pedagogen van die tijd, verantwoordelijk voor het creëren van scholen met een schoolvorm waarin de organisatie van het leren volgens eigen definitie, zich baseert op *"actieve methoden"*. Ik vind het belangrijk deze varianten van schoolvormen van sociale relaties te vernoemen, omdat ze deel uitmaken van sociale relatievormen die een democratische praktijk meterdaad ontwikkelen en verplichtingen inhoudt voor elke opvoeder die een democratische toespraak aanhoudt, zoals Paulo Freire ons herinnert:

> “Het maakt niet uit in welke schoolomgeving ze werken, op de basisschool, op de middelbare school of universiteit, in het beroepsonderwijs of in het informele volksonderwijs, vooruitstrevende opvoeders hebben geen andere mogelijkheid dan coherentie te beogen tussen hun democratisch discours en hun even democratische praktijk. (2002, blz. 226).

In tegenstelling tot de schoolvorm die vraagt om naar reorganisatie van de onderwijsruimte zelf, waarvan de eerder genoemde projecten en de leercentra van Illich (1985) een voorbeeld zijn, zijn er in dezelfde groep schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren, ook die zich ontwikkelen binnen de schoolorganisatie en met de stabiele groepen, waar toch democratische praktijken ontstaan die gebaseerd zijn op communicatie en discussie rond

individuele en groepstaken.

We vinden ze bij Célestin Freinet, wiens oorspronkelijke ideeën dicht bij de kindgerichte pedagogen van de Nieuw Onderwijs-pedagogen aanleunden. In 1943 schreef hij in *Vers l'école du peuple* (heruitgegeven in 1969) dat hij onderwijs door werk verdedigde, een cultuur die voortkwam uit de activiteiten van kinderen zelf, een wetenschap die voortkwam uit ervaring en een denken dat vooraf aandacht schonk aan het onderwerp dat aan de orde is.

Freinet wordt geconfronteerd met de gezagskwesties die in de handen van de onderwijzer-functionaris worden gelegd wanneer hij probeert te breken met het nieuwe onderwijs, en de Franse moderne schoolbeweging creëert, voor de school die hij voor iedereen wil en niet alleen voor een intellectuele en burgerlijke elite. Om de relatie tussen onderwijzers en school te veranderen, is een vorm van delen nodig. De maatschappelijke coöperatie in zijn verschillende aspecten waaraan Freinet actief deelneemt, zal hem ertoe brengen de schoolcoöperatieve op te richten, mede beheerd door de leerlingen, waarop ik in het volgende punt zal terugkomen. De collectieve organisatie van het werk verstevigd door de ateliers om vrije teksten te produceren en te drukken die Freinet in zijn klas ter beschikking stelt, vereist ook collectief beheer.

Sérgio Niza vindt de breuk van Freinet met Liga van het Nieuwe Onderwijs niet radicaal. In wezen, zegt hij, blijft het een voorstel waarin het kind centraal staat, waarbij wel de zorg bestaat om met de kinderen te onderhandelen over de coöperatie van de productieve workshops en het beheer van de workshops, wat een begin betekent van de gedeelde organisatie van ruimte en tijd:

> “De nieuwe school is een kindgericht systeem waarin de leerling als individu centraal staat in alle activiteiten. Het charter van de Franse moderne school beweging, opgesteld in de jaren 60, handhaaft een kindgerichte doelstelling, maar, tegenstrijdig genoeg, gebruikte Freinet de coöperatie en de organisatie als middelen voor de vorming van karakter, van burgerschap...' (2001, p. 44).

Voor Sérgio Niza besefte Freinet, als overtuigde aanhanger van de coöperatieve beweging, dat coöperatief beheer een manier zou kunnen zijn om de relaties op school te veranderen, en dus in zekere zin vooruitloopt op het analytische en kritische debat dat institutionele pedagogiek en kritische pedagogiek zouden introduceren. Sérgio Niza (2012, p. 409) herinnert eraan dat Freinet’s voorstellen voor een coöperatieve benadering van de leerdaad, die Cousinet ook had geschetst als de theorie van coöperatief leren, belangrijk waren voor leerlingenparticipatie. Maar het zijn de institutionele pedagogiek en de ervaringen met zelfbestuur van scholen, zoals door António Sérgio verhaald, die leren in samenwerking zullen aandrijven tot de instituerende dimensie[35] die nood heeft aan mobiliserende en organiserende geschriften..

Wanneer de organisatie van de school integendeel leidt tot een handelswijze waarbij de relaties hiërarchisch zijn, kan schrijven enkel een bevooroordeelde oefening van communicatieve zin zijn. Zoals Vygotsky al aan het begin van de 20e eeuw had opgemerkt,

> “Tot nu toe heeft schrijven een zeer beperkte plaats ingenomen in de schoolpraktijk, ondanks de fundamentele rol die het speelt in de culturele ontwikkeling van het kind. Kinderen wordt geleerd om letters te tekenen en er

woorden mee te vormen, maar geschreven taal wordt niet aangeleerd." (2007b, p. 125).

Een schoolvorm van sociale relaties met een participatieve democratische opvatting, gebaseerd op een concept van gezag verschilt van het aanvaarden van van de macht die voorheen in die vorm was ingesteld, zelfs als deze werd aangekondigd door een vertegenwoordiger van de school van de democratische samenleving. Voor Lobrot (1972, p. 5) gaat het hier niet enkel om een verandering in pedagogische technieken. Deze socioloog die de institutionele pedagogiek theoretiseerde, stelt dat hij duidelijk voorstander is van Freinet-technieken en de *'actieve methoden'* van de nieuwe school, zelfs van geprogrammeerd onderwijs. Maar, waarschuwt hij, deze technieken veranderen de aard van de relatie niet echt, omdat ze het probleem niet doorgronden. Voor Lobrot kan de vervreemdende relatie de autoritaire relatie, niet de basis zijn voor een andere relatie tussen leraar en leerling, en daarom moet deze vernietigd worden.

Wat onbetwistbaar lijkt, is dat door het werk van pedagogen die nadenken over de relaties die bestaan in een klaslokaal, zowel met de macht als tot de kennis, het kind haar plaats inneemt, naast de leerling, die niet langer 'verdingt' wordt. Ook al blijft het het object van de relatie van de leraar tot kennis in Houssaye's driehoek leraar-kennis-leerling (2004: 38), toch wordt kennis ook object van de relatie tussen de meester en de leerling, in meester- of kindgerichte context.

Samenvattend stellen we vast dat zodra het kind op school begint te bestaan niet als een *in fans* leerling, in de zin van van *het woord beroofd*, maar als drager van een uitgesproken wil, wordt het mogelijk een schoolvorm van sociale relaties voor te stellen die een pedagogische aanpak waarbij de leerling en niet de leerkracht in het centrum geplaatst wordt, waarbij het pedagogisch paradigma van de leerdaad (Trindade en Cosme, 2010) de relatie met kennis bevordert.

Macht en kennis in de instituerende klas

Op de vorige pagina's heb ik mijn aandacht gevestigd op de groep schoolvormen van sociale relaties die zich in het centrum bevinden, tussen de twee polen van het voorgestelde *continuüm* van schoolvormen in. Het zijn schoolvormen van sociale relaties met kinderen die een actievere rol krijgen in het leerproces. In dit en het volgende punt zal ik een derde groep schoolvormen van sociale relaties behandelen, die ik plaats aan de pool van het *continuüm* tegenover de pool van de eerste groep. In deze groep van schoolvormen krijgen de sociale aspecten van het samen construeren van een werkvoorstel en de instituerende rol van de groep een prominente plaats. Hier rust de klas zichzelf met de nodige instrumenten uit om haar eigen actie te evalueren in overeenstemming met haar eigen curriculum , met voorkennis van het formele curriculum en de de formele en externe verplichting waar de groep weet aan maatschappelijk aan onderworpen te zijn. Het complexe beheer van de leerdaden dat hieruit voortvloeit, brengt varianten van de schoolvorm van sociale relaties voort die, in de microkosmos van het klaslokaal, een hiërarchische en verticale relatie transformeren in een machtsverhouding die neigt naar het horizontale. Hierbij is het gezag

waar eenieder over beschikt het gevolg is van de bezonnen bijdrage die het instituerend beheer introduceert in de lerende gemeenschap die zich collectief wenst te creëren.

Ik keer terug naar de opmerking van Lobrot van de vorige pagina. Hij beweert dat, zolang iedereen auteurschap heeft om te onderhandelen over ruimte, tijd en leerwerk, de relatie van het kind tot kennis mogelijk wordt. De volwassene blijft beschikbaar als bemiddelaar en provocateur in de mate waarin hij zichzelf bevrijdt van didactische technieken en artefacten, zoals we later zullen zien. Fernand Oury zei altijd dat in de klassen die hij jaar na jaar leidde, zijn eerste taak was om leerlingen terug in kinderen te veranderen met een verlangen om te leren. Maar reeds in het begin van de 20e eeuw hadden sommige pedagogen en psychologen kindgericht werken met groepsbesluitvorming verbonden, wat niet noodzakelijk het geval was voor alle kindgerichte voorstellen die ook hun plaats vonden in de schoolvorm van sociale relaties met subjecten-actoren.

Leerlinggerichte praktijk maakt de weg vrij voor een schoolvorm waarin onderhandeling en communicatie binnen de groep zich zullen kunnen ontwikkelen. Om onderhandelingscircuits te creëren, moet, zoals hoger al werd opgemerkt, de groep in conditie zijn te institueren en kritische al het schrijven ontvangen dat binnen en buiten de groep wordt geproduceerd. Dat kan volgens Sérgio Niza zodra de school zich bevrijdt van technieken en schoolmateriaal dat *"de kloof tussen school en cultuur alleen maar kan verdiepen"* (2012: 412). Het pedagogisch paradigma van communicatie (Trindade en Cosme, 2010), dat criterium en keuze mogelijk maakt (Úcar, 2011) en beïnvloed door de anti-pedagogiek (Resweber 1988), maakt het mogelijk de klas als een leergemeenschap, te schetsen die een schoolvorm van relaties tussen subject-actoren en onder subject-auteurs aanneemt, waarbij het leren van de relatie met macht deel uitmaakt van de *praxis* , waardoor er ruimte ontstaat voor een dialectische relatie met kennis.

We zagen in het vorige punt dat de anti-pedagogiek de schoolinstelling op verschillende manieren in vraag stelt. Resweber (1988) haalt Foucault aan wanneer hij de school die onwetendheid geneest gelijkstelt met het ziekenhuis dat ziekte geneest. Zoals we eerder zagen, stelt Foucault duidelijk de afzondering van tot dossier herleide schoolgebruikers aan de kaak.

Wat ons echter interesseert, wanneer we de grens belichten tussen de schoolvorm van sociale relaties met subject-actoren en die van sociale relaties tussen subject-actoren en subject-auteurs, is de kritiek met betrekking tot de interactie met kennis, evenals de kritiek over de status van de leraar. Voor Resweber (1988, p. 35) probeert de huidige anti-pedagogiek de inhoud van kennis en de relaties tussen mensen in de klasgroep op een andere manier te begrijpen en te presenteren.

Resweber beweert in deze stroming te vinden wie het gedelegeerd gezag en de interne regulering overdragen aan de groep en de verhelderende rol aan de docent overlaten. Maar deze rol, vervuld binnen de institutie, creëert een institutie binnen de institutie zelf, waarbij de leraar-secretaris vertegenwoordiger wordt van een demagogisch gezag. De auteur betoogt dat dit komt omdat de antipedagogie er niet in slaagt de tegenstellingen op te lossen die de ze zelf creëert, wanneer ze de institutionele relaties reproduceert van de instelling die ze eerst bekritiseert, en dus uiteindelijk op de institutionele pedagogiek uitkomt. Resweber koppelt

dit pedagogisch model aan de psychosociologie van menselijke relaties en aan de psycho- en socio-therapeutische toepassingen van de sociale psychologie. De grondleggers van de institutionele pedagogiek gaven aanleiding tot verschillende stromingen, waarvan er twee het vermelden waard zijn. De eerste, sociaal-analytische, met de theoretici Lobrot en Loureau, zal de institutionele analyse verdiepen en de economische en politieke dimensies van de instelling beschouwen. De tweede, psychoanalytisch, met Fernand en Jean Oury en Aida Vasquez, zal de nadruk leggen op de relationele dimensie en op de instituerende actie van de institutie. Resweber volgt deze reeds genoemde auteurs wanneer hij stelt dat de institutionele pedagogiek de relatie tussen leraar en leerling verandert. Die relatie is niet langer duaal maar wordt een driehoeksrelatie door de de institutionele instantie zelf op te nemen die zodoende de focus wordt in conflictsituaties. In zijn eenvoudigste vorm zei Fernand Oury wordt de zeep en het gebruik ervan een institutie, geïnstitueerd door de groep zelf van kinderen en volwassenen zodra het gebruik ervan een conflict veroorzaakt.

Voor Vasquez en Oury (1967) legt de institutionele pedagogiek zich uit met de elementen waaruit ze is opgebouwd zodra en naarmate ze die elementen onthult: ze werd geboren in de Franse scholen van de grote stad in het midden van de twintigste eeuw, met bijdragen de Beweging voor Nieuw Onderwijs en de ideeën van pedagogen zoals Decroly en Ferrière. Een belangrijke bijdrage komt van Célestin Freinet, de technieken die hij toepast en de relaties die hij aangaat met de schoolomgeving. De Institutionele Pedagogiek werkt vanuit praktijk en praktijkanalyse, en nodigt de leerkrachten uit hun klaswerk te observeren en te theoretiseren wat ze doen. Ze verwijzen naar de invloed van Dewey's pragmatisme en enkele bijdragen van scholen die het Dalton-plan aannamen om tot werkplan en zelfcorrigerende werkkaarten te komen. Ze nemen elementen op uit het werk van Makarenko, de Franse Scouts, het beheer van de jeugdherbergen en de libertaire pedagogiek. Door het werk van Fernand Oury met de "*speciale klassen*" voor kinderen bij wie leermoeilijkheden werden vastgesteld in scholen in de Parijse voorsteden was er een sterke interesse voor psychoanalytische begrippen om te proberen te verduidelijken wat er in de klas als groep gebeurt (Vasquez en Oury, 1967, p. 233).

Monografieën die de *praktijk vertellen* en geschreven door onderwijzers met de hulp van een groep collega's zijn de gekozen werkvorm van Vasquez en Oury (1977) om de *coöperatieve klassen* voor te stellen en tot theorievorming van deze praktijk te komen waarvoor de psychiater Jean Oury in 1958 de term *institutionele pedagogiek* suggereerde. In dit verband neemt Jacques Pain (2009, pp. 93-108) een deel van een artikel uit 1962 van Jean Oury over waarin hij uitlegt welk verband hij hij ziet tussen de complexe institutionele therapeutische praktijk en de institutionele pedagogie: beide zijn transformaties binnen de cel van een grote architectuur - ziekenhuis en school - die hij aan elkaar gelijk stelt als het om het creëren van problemen gaat die een samenleving aan stukken scheurt en blijkbaar de concentratie ervaringen van de tweede wereldoorlog van de 20e eeuw nog niet heeft verwerkt.

In deze letterlijk of symbolisch panoptische structuren, zijn sommige middelen goed om het woord te geven. Voor Fernand Oury gaat het niet om het aanbieden van het woord en nog minder om het geven van woord geven, want geven is precies dat: een aanbod van de elite, van de cultuur. Hier gaat het om het nemen van het woord. Om dit te bereiken, moet er een ruimte zijn waar iedereen die relatie met het woord leert, wat een relatie met de macht is. De

coöperatieve klas stelt zichzelf voor als een ruimte-tijd georganiseerd door de groep en die organisatie geeft aan elk individu in de groep. Het is een dubbel interactieve ruimte: interactief voor alle leden van de groep die haar vormen, maar ook interactief met de buitenwereld. In deze ruimte van onderhandelde vrijheid heeft het werk betekenis voor wie een taak op zich neemt.

Snyders (1975) identificeert het aspect van de institutionele pedagogiek van Oury en Vasquez als er over non-directiviteit wordt gesproken. Die zou naar voren komen in de werkprojecten, een idee afgeleid van de negatieve of niet-autoritaire pedagogiek die gewoonlijk buiten de context van de massaschool ageert. Voor de auteur overstijgt Oury de gebruikelijke illusies over de spontaniteit van het kind of de groep kinderen en de wonderen die ze zogenaamd teweegbrengen. Zoals opvoeders gemakkelijk kunnen getuigen, als men zich beperkt tot het laten spreken van kinderen in een aangename omgeving die niet door de volwassene wordt gecontroleerd, zullen ze snel alles imiteren wat het gezin of de gevestigde samenleving hen oplegt. Vasquez en Oury zijn in dit opzicht duidelijk:

> “Het zou een illusie zijn te denken dat het genoeg is om de kinderen die in een kring zitten aan het woord te laten om orde te scheppen in de chaos van de aldus onthulde relaties.” [36](Vasquez en Oury, 1967, p. 92).

Nogmaals, gezag mag niet worden verward met autoritarisme. In hun geschriften zijn Vasquez en Oury (1967, 1977) van mening dat de organisatie van een groep de regulering van de macht in de groep inhoudt. Deze aanpassing kan niet worden bereikt wanneer het gezag als bij toverslag verdwijnt. Je leert niet onderhandelen over macht in een context waarin de volwassene weigert over macht te spreken. Wanneer de volwassene bewust afstand doet van de hiërarchische rol van vertegenwoordiger van de orde die de dwangarbeid oplegt, beseft hij ook dat hij met de groep zal moeten samenwerken om de onderhandelde regeling te laten ontstaan. De groep leert gezag te herkennen als het advies van iemand die met kennis van zaken spreekt. Autoriteit wordt gezag. Kinderen met levensverhalen die onder elkaar verschillen en uiteraard verschillen van het levensverhaal van de volwassene die hen begeleidt, spreken met autoriteit over wat ze weten. Het is aan de volwassene om het mogelijk te maken de geïnternaliseerde kennis te verbinden aan de beschikbare externe informatie, waardoor contexten worden gecreëerd waarin de communicatiecircuits zich kunnen ontwikkelen. Dwangmacht af staan en communicatiecircuits creëren heeft niets, maar dan ook niets te maken met macht te geven aan onderdanen. Macedo spreekt in dit geval van het onderliggende paternalisme dat niet bevrijdt, maar een afhankelijkheidsrelatie uitlokt.Pedagogen en opvoeders, vaak met goede bedoelingen, organiseren dan werkcycli opdat kinderen "in staat" zouden zijn om in te grijpen in de wereld, maar ze lopen in de val:

> “In plaats van pedagogische structuren op te bouwen die onderdrukte leerlingen en studenten in staat stellen voor zichzelf gezag te verwerven, verkondigen ze vaderlijk dat ze studenten moeten *machtigen.* Ik zeg steeds opnieuw dat dit gewoonlijk leidt tot de positie van pooier van geletterdheid en armoede.”
>
> (Macedo, 2008, p. 18).

Romantisch en liefdadig paternalisme, geassocieerd met valse vrijgevigheid, zo zegt Macedo (2008, p. 20) dat is precies wat Paulo Freire tot harde woorden verleidde zodra bepaalde

situaties uiting gaven aan dit pedagogisch paternalisme. Volgens Macedo blijven pseudo-kritische opvoeders hun toevlucht nemen tot een instrumentale benadering van het taalonderwijs hoewel ze zeggen dat ze er afstand van hebben gedaan.

Deze benaderingen van instrumentale geletterdheid, vervolgt de auteur, zowel voor de armen als, in een meer verfijnde versie, voor de rijken, ontwikkeld tijdens specialisatie cursussen aan de universiteit, hebben een ding gemeenschappelijk: ze belemmeren de ontwikkeling van kritisch denken. Macedo zegt dat dit onvermogen om de lezing van de wereld te associëren met de wereld zelf niet bestrijden democratische instellingen verzwakken. En die instellingen zijn op zichzelf al kwetsbaar terwijl ze bol staan van de asymmetrische machtsverhoudingen, wat niet meer is dan een exponent van de hypocriete aard van representatieve democratieën.

Vasquez en Oury (1967: 201) herinneren eraan dat Freinet al probeerde de scholastiek te vermijden; hij deed afstand van het specifieke werkmodel van de school, vermeed rituelen zoals in de rij staan bij de ingang, "*gaan zitten met de armen gekruist*". Hij liet de kinderen geen huiswerk of oefeningen maken waarvan de zin noch het nut begrepen werd. Deze scholastiek die aanwezig is in alles wat de school uit de samenleving haalt en in schoolobjecten verandert, blijft zichtbaar in simulacra van beslissingsorganen die in klassen of scholen worden ingesteld, met de naam van algemene vergadering, raad, kabinet, observatorium, zonder dat expliciet wordt verteld wat het doel is van zo'n orgaan en welke beslissingsbevoegdheid hem daadwerkelijk wordt toegekend. Het is heel wat anders een instituerend orgaan voor te stellen, waarin een hele gemeenschap deelneemt, en waarin de verhouding tussen individuele vrijheid en collectief engagement wordt getest en gereguleerd, dan samen debatten over beleefdheid te organiseren, zonder praktische gevolgen.

Vasquez en Oury (1967, p. 193) ontdekten dat de analyses met betrekking tot de school in de grootstad, die een heel ander beeld vormen dan de analyses van de plattelandsschool, tot het midden van de twintigste eeuw niet erg frequent waren, ondanks het grote sociale belang ervan. De auteurs constateren op het moment van publicatie in 1967 van *Vers une pédagogie institutionnelle*, dat in plaats van de de relatie tussen de leerling en de onderwijzer te analyseren die nog steeds wordt beschreven zonder rekening te houden met hoe beiden gevangen zitten in een structuur die hun gedrag bepaalt. De institutionele pedagogiek heeft zeker bijgedragen aan de discussie over macht op school, zodra die wordt bij delegatie wordt uitgeoefend. De onderwijzer die de trouwe bewaarder van het gezag is, maar zich bewust is van het instituerende vermogen van de groep, neemt er zijn toevlucht toe om een totaal ongebruikelijke situatie te creëren anders dan de hegemonische schoolvorm binnen de instelling zelf. Lobrot (1972, pp. 214 e.v.) merkt op dat dit betekent dat degenen die de macht hebben, dat wil zeggen degenen die de mogelijkheid hebben om hun wil op te leggen, er ook van kunnen afzien, terwijl anderen de macht kunnen overnemen juist om hun wil wel op te leggen. Wie in de instituerende organisatie de macht om de wil op te leggen opgeeft, kan in die organisatie niet worden vervangen door een ander lid van de groep, aangezien niemand anders door de Hogere Autoriteit hiervoor werd aangeduid. Degenen die afstand doen van hun legitieme macht, creëren een systeem van globale relaties dat binnen organisaties kan worden uitgebreid.

Net als Lobrot, stellen Vasquez en Oury de machtsverhoudingen in de instituerende groep

voor als de structuur van het *Atomium*, terwijl de machtsverhoudingen buiten de groep de *Eiffeltoren* bewaren: de auteurs herinneren eraan (1967, p. 107) dat , in de gecentraliseerde school de onderwijzer "*gedekt*" wordt door de directeur, op zijn beurt "*gedekt*" door de inspecteur, op zijn beurt "*gedekt*", enz., wat betekent dat de ondergeschikte *"de eer heeft om toestemming te vragen "* terwijl de meerdere richtlijnen doorgeeft.

In de schoolvorm van sociale relaties waarbij de instituerende klas zich organiseert om de macht te leren gebruiken, krijgen de relaties tussen de elementen van de groep andere contouren. Zoals eerder vermeld beschrijvenCarra en Pagoni (2007, p. 51) de transformatie van een school in de buitenwijk van Lille en daarbij onderstrepen ze twee dimensies van het werk: enerzijds verantwoordelijkheid en autonomie en anderzijds het rapporteren aan (de relatie met) het collectief en de coöperatie: het gaat er niet om de beste van de klas te zijn, maar om vaardigheden te ontwikkelen die ook de groep ten dienste kunnen zijn.

Over het uitproberen van de democratie in de microkosmos

Om het participatieve beheer van ruimte en tijd te verbeteren en er de betekenis beter van te begrijpen, ondergingen veel instrumenten voor regulering en analyse conceptuele ontwikkelingen. In vele gevallen waren het in het begin eenvoudige regelaars van het interne leven van de groep.

Momenteel zijn er verschillende voorstellen voor coöperatief beheer van de ruimte-tijd voor wie een instituerende groep beoogt. Eén ervan bestaat uit het participatief beheren van het door de klasgroep gewenste curriculum, in articulatie met het door de rijksoverheid opgelegde studieplan. Dit curriculum wordt gepland en uitgevoerd wordt door kinderen samen met één of meer volwassenen, ieder met eigen leerwijze. Daarbij wordt voortdurend nagedacht over het gebruik van macht in de klas. Dit denkwerk leidde tot de Educatieve Coöperatieve Raad, in Portugal geconceptualiseerd door praktijkmensen en onderzoekers van de Moderne Schoolbeweging (Nóvoa en Vilhena, 1996; Serralha, 2007; Niza 2012). Die Raad vindt zijn wortels in de institutionele pedagogiek, de school coöperatieve van Célestin Freinet en de ervaringen met zelfbestuur op school waar António Sérgio het over heeft.

Zoals we in het vorige punt hebben gezien, zijn er aan het begin van de 20e eeuw voorbeelden van kinderbesturen, zoals de kinderrepubliek beschreven door Paul Geheeb ([1930] 2001), of de Summerhill School Assembly (Neill, 1970a). Deze instrumenten regelden aspecten van het interne leven van de klas en de school. De coöperatieve vergaderingen die Freinet bedacht, toen hij brak met de Nieuwe School en de populaire school voorstelde, betrok de kinderen bij het financiële beheer van de coöperatieve zodat ze zicht hadden op het verwerven van de benodigde materialen nodig voor de verschillende ateliers in de klas. De term *vergadering van de coöperatieve* werd vervangen door *coöperatieve raad,* die in de institutionele pedagogiek in de jaren zestig en zeventig vaak simpelweg wordt aangeduid met *"le Conseil"* of *"conseil de la classe coopérative "* (Vasquez en Oury, 1967). Pochet en Oury (1979) illustreren de relatie met macht in een klas aan de rand van Parijs, wanneer ze een boek publiceren over de Raad, in de context van institutionele pedagogiek. Daar schrijft Fernand Oury, na te hebben gezien hoe Catherine Pochet de klas en haar sociale

relaties reorganiseert:

> "Nou nou! Ze begint bij het bestuur, de hoeksteen van instellingen. Ze heeft zeker Vasquez-Oury gelezen: “begin waar je kunt, met wat je leuk vindt”. […] Catherine wil alles blijven opschrijven wat er in de Raad wordt gezegd. Zal ik haar kunnen helpen om via het discours van de kinderen te begrijpen wat iedereen het woord en gezag zal geven, hoe interne instituties zich ontwikkelen?[37] (1979, blz. 30).

Deze vraagstelling die een kenmerkend voorbeeld is van de geestesarbeid binnen de werkgroepen van onderwijzers die institutionele pedagogiek als model aannemen, of in de coöperatieve groepen voor zelfstudie bij de MEM. Men zoekt de met de kinderen ontwikkelde actie te begeleiden en beter te begrijpen doorheen die werkgroepen. In het specifieke geval van de Raad vallen sommige procedures gedeeltelijk terug op enkele van de routines die Freinet zijn leerlingen voorstelde bij het toespreken van de coöperatieve vergadering. Hij beschrijft ze in *L'école moderne française* in 1943 heruitgegeven drie jaar na zijn dood onder een andere titel en vertelt dat alles ‘s zaterdags begint aan het einde van de dag, wanneer het laatste uur van de werkweek is gereserveerd voor de wekelijkse bijeenkomst van de school coöperatieve (1969, p. 73). Freinet legt uit dat na het bespreken van kwesties die verband houden met de coöperatie, de ‘muurkrant’ wordt gelezen die een diepgaande beoordeling geeft van het gemeenschapsleven op school gedurende de afgelopen week. Op het grote blad staan drie kolommen: “wij bekritiseren… wij feliciteren… wij vragen”. Freinet (1969, p. 125) is bezorgd om de authenticiteit van het beheer van de coöperatieve, en legt de rol van kinderen in kindermaatschappij georganiseerd waarbij het schoolleven beheren en beslissen nemen zich niet beperken zijn tot de controle van de betaling van de maandelijkse bijdrage.

Bij Vasquez en Oury (1967, p. 71) wordt de klas geleid door de groep leerlingen en hun onderwijzer. Transformaties, arrangementen, wijzigingen van dispositie worden beslist *"en Conseil de Classe Coopérative"*. Bij de beschrijving van die Raad zeggen ze dat het belangrijk is dat de groep kinderen en hun onderwijzer zichzelf redden bij de organisatie van het werk en de activiteiten die hen motiveren. De auteurs suggereren dat het ter hand nemen van eigen administratie, eigen heden en toekomst misschien wel het belangrijkste is. Deze openheid naar de wereld, de precieze organisatie van het werk, de differentiatie van plaatsen en momenten, creëren een effectief en zeer vormend werkuniversum van werk (*idem* , p. 63).

Voor Lobrot (1972, p. 215) onthult de institutionele pedagogiek zich dus door het machtsvacuüm dat in de groep wordt gecreëerd, zodat die groep de kans krijgt zichzelf te organiseren en de instellingen te creëren die haar nuttig zijn, dankzij de uiteenlopende initiatieven tussen de groepen deelnemers. De instelling van de Raad en een zelfregulerend systeem[38] in de klas is niet eenvoudig maar zorgt ervoor dat alle deelnemers, inclusief de volwassenen, op bepaalde tijden leren. In detail beschrijven Pochet en Oury (1979) periodes van frustratie wanneer de onderwijzeres die een volgend onderwerp wil aanpakken de discussie wil bespoedigen en hierdoor over enkele problemen in de klas heen stapt. Met hetzelfde oog voor detail beschrijven de auteurs hoe de Raad met grondwettelijke kracht regels opbouwt, die de sociale verhoudingen binnen de groep zullen markeren. Nogmaals, het gaat om collectieve leerprocessen die vaak een experimenteer periode nodig hebben voordat kan worden besloten dat een bepaalde regeling zinvol is:

> “Iedereen is akkoord: iedereen doet zijn best om anderen niet uit te lachen. Er is periode van experimenteren voor de regel, tegenslagen zijn onvermijdelijk. Er is nu van geen sanctie geen sprake: we zitten in de testfase.
> Het komt wel eens voor dat een genomen beslissing totaal onrealistisch blijkt te zijn. In dit concrete geval lacht na enige tijd bijna niemand andere leden van de groep uit: het werkt, dus het is mogelijk en bij de volgende Raad wordt met ieders instemming "Ik lach anderen niet uit" *wet* .
> Het is een geschreven uitgehangen wet omdat het niet mogelijk is om het in de steen te beitelen. Onze wet, wet voor hen, wet voor ons, lichtpunt, referentie en hulp bij toekomstige stormen.” [39]
>
> (Pochet en Oury, 1979, p. 70).

In een andere enigszins verschillende context, beschreven door Carra en Pagoni (2007, p. 44), onderscheiden de onderwijzers de wetten van de klasgroep van haar regels. Ze associëren de wetten met de *grondwet*, terwijl over de regels makkelijk kan worden gestemd. Een van de docenten die de observatie aanvaardde legt uit dat een regel wordt geschrapt of vervangen als deze niet werkt; een wet verandert niet, maar kan vertaald of weer expliciet gemaakt worden: wat betekent “*anderen respecteren* ”? De auteurs nemen hun toevlucht tot Foucault (2007, p. 46) wanneer hij recht onderscheid van discipline: waar de discipline, door de norm geïnstalleerd, individuen en disposities beoordeelt, oordeelt de wet over handelingen en feiten.

Carra en Pagoni (2007, p. 31) die interesse hebben voor de socialisatie op school waarbij het kind een actieve rol speelt in het proces van eigen socialisatie en een eigen sociale identiteit opbouwt door transacties met de groep, ontdekten hoe effectief de regulering was. Ze constateren dat in drie weken tijd het geweld in de gangen bijna helemaal is verdwenen.

In Portugal komen eind jaren tachtig verwijzingen voor naar de Raad en later naar de Coöperatieve Raad, voorheen Algemene Vergadering genoemd, in MEM-teksten. Zelfs in de vertaling van boeken van Vasquez en Oury, in 1977, uitgegeven bij de uitgeverij Estampa in een pedagogische reeks door Sérgio Niza gecoördineerd wordt *"conseil de coopérative"* vertaald als *"coöperatieve raad"*. Eind jaren tachtig bestudeert Sofia Faria de regulering van werk in een van de klassen van de *Voz do Operário da Ajuda*, waarbij ze naar Oury en Vasquez grijpt om de regulerende bijeenkomst te beschrijven en ze schrijft: *“Klasvergadering: volgens Vasquez en Oury maakt de Raad het woord effectief, waardoor de groep de taal kan herontdekken die even ontbrak.”* (1989, p.30).

Sérgio Niza (1991, p. 27-30) stelde in dezelfde periode voor, daarbij verwijzend naar het werk en de bedenkingen van verschillende onderwijzers waaronder Clara Felgueiras om te evolueren van de term *klasvergadering* naar *Raad* en van de term *muurkrant* naar *klasagenda*[40]. Later verwijst de auteur opnieuw naar de evolutie van Freinet’s Coöperatieve Vergadering naar de Raad, waarbij hij deze term associeert met het werk van Franse socio-institutionalisten:

> “Het is belangrijk hieraan toe te voegen dat de valorisatie van de functies van de Raad als een instituerende locus van het zich in coöperatie ontwikkelende leven van de klasgroep te danken is aan de manier waarop we tijdens de Jaren '60 en '70 in de MEM ons wisten op te stellen en in dialoog te gaan met de conflictrijke, maar

> innovatieve standpunten van wie de institutionele pedagogiek uitwerkte in Frankrijk, soms met misschien wel buitensporig verbaal geweld jegens Freinet. (2003, blz. 4).

In hetzelfde artikel benadrukt Sérgio Niza wanneer hij het over de Raad heeft:

> “Het gaat hier om een kwalitatieve transformatie die belangrijk is om te onderstrepen van de schoolcoöperatieve omgebouwde coöperatieve vergadering die Profit creëerde en waar Freinet getalenteerd gebruikt van maakte om formeel de middelen de technieken en het sociaal gedrag in een klas of school te beheren." (2003, blz. 3).

Zoals te zien zal zijn in *Herinneringen onder de vijgenboom*, volgt de school van Voz do Operário van Ajuda conceptueel deze verandering in de bestudeerde periode, ook al duurt de introductie van de nieuwe termen nog een paar jaar[41]. Sérgio Niza legt de Raad echter uit als *de Coöpererende Raad van de Klas* (1998b, p. 88), een structurerend instrument voor de sociale organisatie van de leerdaden, in de 1e cyclus[42]. Op deze manier geconceptualiseerd, beslaat de Raad verschillende momenten van de week. Het dagelijkse welkomstmoment is erin vervat. Dit moment is uitgebreider op maandag, wanneer het weekplan uitgestippeld wordt. De Raad omvat ook het dagelijkse balansmoment, aan het einde van elke werkdag. Een keer per week, normaal gesproken op vrijdag, neemt de Coöpererende Raad van de Klas de middag in beslag waarbij eerst de individuele werkplannen kunnen worden afgesloten, gevolgd door de wekelijkse Raad waarin de klasagenda wordt gelezen en besproken samen met de rest van het werk van de week.

Zoals Oury al zei, is de Raad zeker het meest complexe en moeilijkste werkinstrument om te beheren, zowel voor de groep als voor de onderwijzer. Irene Santos (2004, p. 164 es) observeerde deze Coöpererende Raad van de Klas in de school in Outurela. Ze merkte hoe verontrustend het is voor kinderen geen onfeilbare volwassen figuur voor zich te hebben, met het vermogen en het gezag om alle conflicten tegelijkertijd op te lossen; er zijn momenten van grote interne spanning, wanneer de leraar bewust afstand doet van het door zijn meerdere aan hem gedelegeerde gezag en de macht doorgeeft aan het collectief waarvan hij deel uitmaakt.

Vanaf 2007, en met het academisch werk van Filomena Serralha, die vier jaar lang de regulerende vergaderingen in de klas van professor Inácia Santana volgde, duikt de term *Raad voor Educatieve Coöperatie* op. Serralha (2007, p. 164) verwijst met deze term naar de eerder door Niza (1998b) genoemde raad die uit deelmomenten bestaat en legt de nadruk op het dagelijks halve uur *'lezen, vertellen en laten zien'*. Op deze wijze zijn op school de voorwaarden voorhanden zodat de kinderen een moment hebben om op verantwoorde wijze en in coöperatie deelnemen aan de activiteiten die de groep organiseert, ongeacht hun persoonlijke levensverhaal, meent Serralha (p. 86 *)*. Met dezelfde naam van *Raad voor Educatieve Coöperatie* identificeert de auteur (p. 179) de openbare ruimte-tijd van de wekelijkse groepsvergadering, waarin de groep collegiaal alles beheert dat hem aanbelangt. Hieruit vloeien alle leerprocessen en sociale relaties voort.

Het is in deze context dat zoals Vasquez en Oury (1967) en Pochet en Oury (1979) eerder deden, Serralha het opnieuw heeft over het belang van de wet, anders dan een simpele

gedragsregel. De wet verplicht elk individu in de groep zich in te zetten tot sociale relatie met anderen. Die relaties hebben rechtstreeks te maken met het collectieve project dat de groep als gemeenschap ontwerpt (Seralha, 2001, p. 33). Het werkplan van de groep is zijn leerplanproject en omvat daarom discussie en uitleg door iedereen. Voor Serralha (2007, p. 161) gaat het om een effectief sociaal contract dat wordt onderhandeld tussen leden van de hele gemeenschap.

De bespreking van de praxis en het onderzoek eraan gewijd gedurende de 20e eeuw bewijst dat in de context van de school de mogelijkheid bestaat om een vorm van sociale relaties te ontwikkelen, waarbij de klas wordt beschouwd als een ruimte-tijd bepaald door de groep die gedwongen werd die te bezetten. Deze mogelijkheid opent de weg voor het meterdaad leren van de uitoefening van macht gebaseerd op een duidelijk sociaal contract binnen de microkosmos die deze ruimte-tijd vertegenwoordigt.

Het verlangen om te weten

Françoise Dolto (1967, p. 10) observeert de 'verscholing' van het leren en spreekt hierover als over een pedagogische afwijking dat erop neerkomt te gokken op het bestaan van een gemeenschappelijk productiviteitsritme gericht is op een homogeen niveau van bij te werken intelligentie. Voor deze kinderpsychiater is het dit schoolsysteem dat bij zovele kinderen krachtige neurosen voedt. Vanaf het ogenblik dat de pedagogische aberratie aanvaard is, is het doodeenvoudig om van elke welke schoolmoeilijkheid dan ook die kinderen ondervinden het gevolg te maken van een "gebrekkige" aanpassing van de gezinnen aan de school.

In een geschoolde samenleving zijn schoolprestaties een criterium geworden voor waardering en ondergaan ze de obsessieve catalogisering door de elite met de bedoeling de kosteneffectiviteit van scholingsmateriaal te berekenen. De correlatie tussen sociale achtergrond en leermoeilijkheden op school leidt tot misverstanden. Charlot (1997, p. 27) geeft toe dat schooluitval 'iets te maken heeft' met sociale afkomst, want anders zou er geen correlatie zijn tussen de twee variabelen, maar hij is resoluut als hij zegt dat sociale afkomst geen schoolfalen produceert.

Het eerder genoemde onderzoek geleid door Reuter (2007) bevestigt deze stelling. Het onderzoek van zijn team bestond uit het begeleiden van de reorganisatie van een school in een een arbeiderswijk uit de voorsteden, met hoge faal- en uitvalpercentages, in de buurt van Lille, in het noorden van Frankrijk. De observatie met eventuele interventie gebeurde op de vraag van het team leraren die allemaal lid waren van het *Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM). Reuter stelt verontrustend eenvoudig vast dat *"de leerling er leert omdat hij beschermd en veilig is "* (2007, p. 24).

De veiligheid waar Reuter het over heeft, heeft te maken met de omstandigheden van fysieke welzijn die worden gecreëerd binnen de school die interventies ondergaat doorheen de reeds vernoemde Coöperatieve Raad om sociale relaties op de speelplaats en in de klas te verzekeren, maar, wat nog belangrijker is, ook het gevoel te geven in leeruitdagingen een intellectueel plezier te vinden dat voortkomt uit het feit te willen deelnemen aan de uitkomst van een uitdaging die nu begrepen wordt omdat ze van betekenis werd voorzien.

Het is hier dat het de moeite waard aan Vygotsky's bedenking te herinneren die voortkwam uit zijn onderzoekswerk in de eerste decennia van de 20e eeuw, waarmee hij de theorie van het sociaal-historisch leren uitwerkte:

> "Om de dimensies van leren op school uit te werken, zullen we een nieuw en uitzonderlijk belangrijk concept beschrijven, zonder welk dit probleem niet kan worden opgelost: de zone van naaste ontwikkeling." (2007b, p. 95).

Vygotsky legt uit dat ontwikkelingsprocessen niet samenvallen met leerprocessen. Potentiële ontwikkeling heeft een begeleidende leerdaad nodig om te evolueren vanuit de reële ontwikkeling. Er is een permanent spanningsveld, waardoor de door een leerkracht of medestudent gemedieerde leerdaad de ontwikkeling kan anticiperen, zolang de zone van naaste ontwikkeling gerespecteerd wordt (2007b, pp. 100-105).

Voor Bruner (2007, p. 13) is dit een buitengewoon belangrijk concept, dat onwetende lerende subjecten voorstelt die in staat zijn gegeven buiten hen liggende kennis te begrijpen wanneer ze worden ondersteund door een expert, in plaats van aan zichzelf te worden overgelaten. De zone van naaste ontwikkeling vestigt de aandacht op de dialoog tussen degenen die beter voorbereid zijn en degenen die minder voorbereid zijn.

Vygotsky's werk situeert zich in het begin van de tijdsperiode die Vasquez en Oury (1967, p. 77) oproepen, wanneer ze herinneren aan de school op maat waarvan pedagogen als Claparède sinds 1920 dromen. De auteurs stellen de vraag waarom maar zelden de zin van de organisatie waarin de leraar het gemiddelde van de klas aanspreekt niet meer wordt betwist. Ze stellen ook dat geïndividualiseerd werk, dat op theoretisch niveau perfect lijkt, de aandacht van onderzoekers heeft getrokken. Dit heeft echter praktische grenzen die te maken hebben met de noodzaak om over ondersteunend materiaal te beschikken en over de tijd om dit werk voor te bereiden. Individualisering veronderstelt dat elk kind het verlangen heeft om te leren en vooruitgang te boeken, wat een manier kan zijn om het probleem als opgelost te beschouwen. Aan de andere kant verpulvert geïndividualiseerd werk de groep en doet het de potentieel bruikbare dynamiek om de 'niet-betrokkenen' aan te zetten tot collectieve activiteiten verdwijnen. Geïndividualiseerd werk door middel van zelfcorrigerende opdrachten is gemechaniseerd werk, misschien nuttig, maar niet bevorderlijk voor het redeneren en nadenken. Om deze redenen is het beter om dat soort zelfcorrigerend werk alleen te gebruiken bij wat moet ingeoefend worden, zoals de enkele basisbewerkingen.

De auteurs geven aan de heterogeniteit als uitgangspunt te nemen, met de bedoeling de gelijke school voor iedereen uit de 19e eeuw te willen vervangen door een school op maat van iedereen. Daarom starten ze in de klas ateliergroepen op samen met groepen in functie van een bepaald werk, groepen om het materiaal en de ruimte van de klasgroep te beheren en dat alles gecoördineerd door het orgaan van de klasgroep waar iedereen deel van uitmaakt: de coöperatie-raad.

En zoals we zojuist hebben gezien, is het de moeite waard om op dit aspect van coöperatie te blijven wijzen. De aandacht vestigen op de activiteit van het kind is niet voldoende. Leren is niet alleen het resultaat van een proces van zelftraining. Het is het resultaat van een dubbel proces van zelfstudie en coöperatie. Vygotsky zegt het zo:

> “alle hogere psyche-intellectuele functies komen twee keer voor in de loop van de ontwikkeling van het kind: de eerste keer in sociale activiteiten, dat wil zeggen als *inter-psychische functies* ; de tweede, in individuele activiteiten, als interne eigenschappen van het denken van het kind, dat wil zeggen als *intrapsychische functies* ” (1977, p. 46).

Dit aspect van de leerdaad suggereert het belang om te leren onderhandelen iets wat Trindade en Cosme (2010) associëren aan het pedagogisch communicatieparadigma. Het effectieve beheer van communicatiecircuits bevordert de spraak van het kind, wat voor Vygotsky (2007b, p. 13) net zo belangrijk is als de actie om een doel te bereiken. Het zijn spraak en actie, elementen van dezelfde complexe psychologische functie, die gericht zijn op het oplossen van een gegeven probleem.

Vasquez en Oury houden vol dat het kind al één van de communicatiemiddelen heeft, maar dat het aan het begin van de leerplichtige leeftijd het andere krachtiger instrument van sociale communicatie, het schrijven, niet kent. Dat zal moeten geleerd worden met alles wat daarbij komt kijken. Volgens de auteurs spreekt het kind echter *"en het is zijn kennis van gesproken taal die als uitgangspunt zal dienen voor de verwerving van geschreven taal "* (1967, p. 36).

Naast het suggereren van de implementatie van schoolvormen van sociale relaties waarin woorden en spraak worden gebruikt en uitgebouwd in plaats van ze te onderdrukken, is het hier ook gepast om te spreken over de noodzaak om te kijken naar de relatie met de inhoud die deel uitmaakt van de meeste schoolcurricula. Voor Lahire (2008, p. 45) beperken veel van de pedagogische veranderingen zich tot de aan de aard van de aangeleerde kennis (alfabetisch schrijven, spelling, grammatica) en tot de onafscheidelijke specifieke relatie met de taal.

Volgens Resweber (1988) maakt institutionele pedagogiek aanspraak op de relatie die zij in stand houdt tussen *zien* en *weten*, een relatie die de school moet verklaren en beheersen. Om het begrip onderwijs te situeren maakt de auteur net zoals Jacquard (1991, p. 179) dat doet gebruik van de Latijnse stam *educere* en plaatst deze in relatie tot het werkwoord *instituere* :

> “Er moet aan worden herinnerd dat de Latijnse etymologie van het werkwoord *instituere* (*statuere-in*: plaatsen in, ordenen, vestigen, organiseren), verschillend van die van het werkwoord instrueren *(*struere *-in*: bouwen door verzamelen de lagen, ordelijke rangschikking, het creëren van een plot) verwijst naar de meest gangbare vorm van organiseren, ordenen en componeren, omdat hier het subject gedwongen wordt gebruik te maken van een derde partij die, vermits van voorbijgaande aard, opnieuw moet worden onderhandeld in de groep. Er is geen leerdaad zonder in bezitneming waarbij het subject zichzelf verbaasd met wat zich buiten hem bevindt, er is geen opvoeding (*e-ducere:* naar buiten leiden) zonder een proces van *de-subjectivering* waarvoor het schrijven het paradigma is, er is geen subject voor-zich zijn terwijl hij buiten-zich is.”
>
> (Resweber, 1988: 59).

Zoals reeds door Vygotsky (2007b, p. 125) aangetoond, is er bij het gebruik van van het schrift als communicatiemiddel een onderliggend leerproces dat verschilt van dat bij gebruik van gesproken taal. Of iemand dat nu leuk vindt of niet, het leren schrijven blijft afhankelijk

van een opleiding die niet te vergelijken is met het zich toe-eigenen van gesproken taal, ongeacht de gebruikte lees- of schrijfmethode.

Geschreven tekst vereist een constructie die het duidelijkst kan worden omschreven als een constructie door anderen is beïnvloed. Sérgio Niza maakt een opmerking in die zin, in een gesprek met Américo Peças (2006, p. 155) wanneer hij stelt dat er in de kern van het discours altijd een interdiscursiviteit, een intertekstualiteit aanwezig is. Met andere woorden, onze toespraak en ons schrijven is altijd opgebouwd vanuit toespraken en geschriften van anderen.

Zodra de interactie tot kennis wordt geassocieerd met het verlangen om te weten, het verlangen om te leren, is het duidelijk dat de vervulling van dit verlangen plaatsvindt door communicatie. Communicatie impliceert met het nadenken van het subject dat de ander wil informeren en met de coöperatie context waarbij de andere wil weten wat zijn gesprekspartner heeft geproduceerd. Communicatie houdt ook bemiddeling in tussen de door het subject geproduceerde gedachtengang de kennis die buiten hem ligt. Die bemiddeling wordt mogelijk dank zij de samenwerking met de andere. Daarom stelt de relatie tussen het subject en de wereld zich voor als een dialectische relatie.

Charlot (1997, p. 49) haalt de ervaringssociologie van Dubet aan en is verwondert dat deze sociologie niet echt ingaat op de confrontatie met de kennis nodig opdat kinderen zouden leren, terwijl kinderen zich die door hun actie de wereld toe-eigenen permanent geconfronteerd met de kwestie van kennis. Hij besluit dat er nodig aan een sociologie van het subject moet gewerkt worden die een kritische dialoog zal moeten aangaan met de menswetenschappen, meer in het bijzonder met de psychologie en de antropologie. Charlot (1997, p. 73) vervolgt dat het subject met kennis, de kennis zelf, alleen bestaat door een bepaalde relatie met de wereld, die op haar beurt ook in een relatie met de kennis staat. Deze relatie met de wereld is ook een relatie met zichzelf, met taal en met tijd.

De aanwezigheid van de andere is essentieel opdat het subject in staat zou zijn de relatie en interactie tot stand te brengen met de kennis die hem extern is. Wanneer de andere een bemiddelaar in het leerproces is, is diens ontvankelijkheid ten aanzien van het lerende subject uiterst belangrijk. Vygotsky (2007b, p. 100) stelt daarom dat menselijk leren een zeer precieze sociale aard aanneemt en een proces is dat kinderen in staat stelt om door te dringen in het intellectuele leven van hun naasten.

Maar het proces beperkt zich niet tot interacties tussen een beperkte groep mensen die direct aanwezig zijn. Het proces strekt zich uit tot de wereld, die, zoals Charlot (1997) stelt, niet door het subject in verwarring wordt gebracht. De wereld bestaat, bestond eerder en zal blijven bestaan. Het subject beschikt over een momentele dynamiek. Voor het subject komt het zich toe-eigenen van de wereld neer op het modelleren het transformeren ervan.

De door de MEM beoogde de sociale relatie met subject-actoren en -auteurs in schoolcontext zorgt ervoor dat de interactie tussen het subject, de groep en de wereld ingebouwd wordt in het door de klasgroep geprojecteerde leerplan.

De moderne schoolbeweging en de school om de wereld te lezen

De relatie met de wereld beperkt zich niet tot het doorgronden ervan, maar omvat ook de mogelijkheid om activiteiten te ontwikkelen, om met kennis om te gaan, buiten het subject en de wereld om. In een moeilijk te vertalen zin, zegt Charlot:

> “Om de uiterlijkheid van de wereld en van het subject goed duidelijk te ,alem, spreek ik eerder van een "interactie" tot de kennis dan van een "relatie" met de kennis: de term "interactie" geeft beter aan dat het subject zich opstelt met betrekking iets wat is buiten hem zelf ligt.” [43](1997, blz. 91)

Een pragmatisch voorbeeld van processen van culturele interactie gebruik makende van de diepgaande intellectuele uitwisseling die Vygotsky voorstaat, ligt in het collectieve werk van tekstverbetering door leden van de groep, zowel in het model van de institutionele pedagogiek als van de MEM, zowel met volwassenen als met kinderen. Het maatschappelijk belang dat aan schrijven wordt gehecht, doorheen verslagen van bezoeken, publicaties, opzoekingswerk en zelfs interschoolse correspondentie, legt ook de beoogde culturele interactie bloot. In het geval van correspondentie wijzen Vasquez en Oury erop dat die des te rijker is naarmate de plaats van herkomst van de correspondenten verschillend is: *“Interessant is wanneer de twee groepen tot zeer verschillende geografische omgevingen behoren, om de belangstelling te vergroten."* (1967, blz. 37). Meer in het algemeen, bevrijd van onderliggende scholings- of didactische redenen, dringt Sérgio Niza aan op een school die verbonden is met de wereld, die leert omgaan met wat complex is:

> “We hebben een school nodig doordrongen van de wereld van de alledaagse cultuur en die onder ogen ziet hoe het de gewoonte is authentieke levensproblemen op te lossen. Ik denk aan een school die de rijkdom van het diverse (en het complexe) verwelkomt en die zichzelf leert te bouwen als gevolg van deze uitdaging.” (2012, blz. 134).

De relatie van het subject met de ander, met de wereld en de interactie met de kennis, om de woorden van Charlot (1997) te gebruiken, doorheen een schoolvorm van leren, vormt een uitdaging die een voortdurende bezinning inhoudt omtrent diezelfde schoolvorm, waarbij op dit ogenblik de sociaal-culturele theorie als steun dient.

Voor Touraine (1996, pp. 114-122) bestaat nog steeds het van de Verlichting geërfde idee dat kinderen dank zij het onderwijs hun omgeving van herkomst verlaten en een universele visie ontwikkelen. Volgens de auteur werd in kringen die zich verzetten tegen de geloofsovertuigingen en de traditie van dominerende lokale notabelen, het idee van een sterke staat gecultiveerd, wat zou leiden tot een opvoeding die *"van geloof naar rede en van identiteit naar democratie"* leidt (1996, *blz.* 114). De algemene opvatting te zullen evolueren van particularismen naar universalisme, legt de auteur uit, manifesteert zich op twee bijzondere manieren: de eerste, liberale vorm, toont een gesloten samenleving die evolueert naar een open samenleving, van controle naar vrijheid. De tweede toont de overgang van absolute macht naar democratische (representatieve) macht. Voor Touraine sluiten beide visies de notie van identiteit uit, die op twee manieren terugkomt:

- Aan de ene kant is er een in crisisgedrag zichtbare dubbelzinnige vorm, in wat Touraine de beweging van het tegenoffensief noemt, soms gesymboliseerd door voorstellen voor regionaal zelfbeheer. Deze tegenoffensieven actie hebben niet zoveel met identiteit te

maken als wel met een politieke actie, ter verdediging van lokale en traditionele elites. In andere defensieve populistische en collectieve gedragingen komt de identiteit wel naar voren, waarbij bijvoorbeeld de biologie wordt gebruikt om de superioriteit van een ras, etnische groep of natie te bewijzen.

–Wanneer daarentegen het defensieve beroep op identiteit zich niet richt tegen de macht die deze identiteit vernietigt, maar tegen het vermogen tot autonoom ingrijpen, hebben we een offensieve kracht. In dit geval gaat men voor Touraine over van de verdediging van een traditionele identiteit naar een sociale bewegingsidentiteit, die zichzelf definieert met een actieprincipe tot onderlinge afhankelijkheid van verschillende complementaire principes.

De ontwikkeling van een schoolvorm van sociale relaties die interageert met andere sociale praktijken, waarbij het verwelkomen van de diversiteit in de groepsklas een belangrijke stap is, is een politieke optie. Wanneer de diversiteit effectief wordt geaccepteerd, ontstaat onderhandeling. Wanneer deze onderhandeling is gebaseerd op een voorstel tot horizontale, dat wil zeggen niet-hiërarchische gezagsrelaties, dan instituеert de groep zichzelf.

De instituerende groep die het karakter heeft van een leergemeenschap kan dan een pedagogisch project uitwerken waarbij het aandringen op het produceren van authentieke producten met maatschappelijke relevantie en het voorstel om het proces te evalueren aan de hand van die producties de leidraad zijn. Dit kenmerkt de schoolvorm van sociale relaties tussen subjecten-auteurs, die leren door productie die op haar beurt voortkomt uit de relatie die de groep aangaat met de informatie die intra- en extramuraal beschikbaar is, waardoor er een vragende relatie ontstaat met wetenschap en kennis. Een schoolvorm met deze kenmerken moet he democratisch bestuur wel centraal stellen.

Het pad dat de MEM volgde, was er een van het uitleggen van het werk van de leerkracht, en daarom heeft de organisatie vanaf het begin getracht de leden aan te moedigen groepen te organiseren. Volgens Pedro González willen MEM-leerkrachten zelf leren:

> “In wezen wordt met het nadenken over de pedagogische praktijk het doorslaggevend leren van de ontwikkeling van de pedagogiek beoogd. Het gaat om het opbouwen van het beroep, wat de ontwikkeling van vaardigheden inhoudt die het mogelijk maken om *namen aan de werkelijkheid toe te kennen*, dat wil zeggen, die het mogelijk maken "*het beroep te leren zeggen*". ”(2002, blz. 161).

Een duidelijke bekommernis die het denken van veel van de eerstel leden van de MEM doorkruist wordt door González uitgebeeld: samen nadenken is erg belangrijk en het ontbreken ervan kan het collectieve geweten over het sociale contract dat leraren die deze lijn van werk vastleggen, in gevaar brengen. De auteur schrijft:

> “Het gebrek aan bezinning over het uitgevoerde werk brengt het risico met zich mee dat de onderwijsactiviteit verandert in een zinloze baan of op zijn minst vervalt in een zinloze routine: '*... als we in feite een bepaalde praktijk niet kunnen beschrijven of begrijpen, kan die ons ontsnappen, alsof het onverschillig is om dit of dat te doen'* (Sérgio Niza, 24-09-98) .
> Sérgio Niza waarschuwt ons ook voor het risico dat kan bestaan wanneer de nadruk wordt gelegd op een fundamentalistische dimensie die eventueel ten grondslag zou kunnen liggen aan de theoretische ondersteuning van de beweging:

'...het zou gevaarlijk zijn deze constructie (theoretisch model) om te keren tot een catechismus en de actie te veranderen in een catechetische operatie...' (24-09-98)."

(*idem* , p. 162).

González herinnert dat dit sinds het begin van deze organisatie van leraren onder de aandacht bleef. Hij legt uit dat wat aanvankelijk een empirische opvatting van leren was, beïnvloed door Freinets experimenteel vallen en opstaan, evolueerde naar '*een perspectief van de ontwikkeling van het leren gebaseerd op sociaal-gecentreerde interactie'* (*idem* , p. 195), heel erg in overeenstemming met Vygotsky en Bruner. Dit houdt rekening met het sociaal-culturele erfgoed dat moet worden herontdekt doorheen de interactie van de groep volwassenen en kinderen.

In een interview met Pedro González stelt Sérgio Niza dat voor hem, meer dan praktische dingen, die in het begin verblinden maar te sterk getekend zijn door de tijd, het bij Freinet echt belangrijk is om een pedagogische beweging onder leraren tot stand te brengen:

> " *Omdat niemand eerder, of zelfs maar tegelijkertijd, leraren bij elkaar had gebracht en een pedagogische beweging had opgericht. Alleen hij en niemand anders. De anderen, van Escola Nova, zijn mensen van de universiteit die de leerkrachten aannemen en met hen samenwerken. Maar het zijn universitaire onderzoekers. Hier gaat het zoals hij zei om een basisbeweging en dat is waar."* (*idem* , p. 197).

González herinnert zich de woorden van de universitaire onderzoeker Nóvoa, uitgesproken op 30 juli 1996, bij de opening van het congres wanneer de MEM haar dertigste verjaardag vierde, Hij koppelde aan het verleden van de vereniging de bijdragen van Rui Grácio, Maria Amália Borges de Medeiros of João dos Santos. Hij haalde ook Portugese pedagogen aan die verbonden zijn met het Nieuwe Onderwijs of Nieuwe Schoolbeweging. Onder deze groep denkers en praktijkmensen, zegt González, benadrukt de MEM nog steeds het werk van António Sérgio, door Sérgio Niza beschouwd als een van zijn bronnen in de eerste momenten van de MEM:

> "Hij geeft bijvoorbeeld toe dat de woorden van António Sérgio hebben bijgedragen voor zijn eerste ervaringen van de schoolgemeente die hij met zijn leerlingen organiseerde in Évora." (*idem* , p. 201).

Van de schoolgemeente, de algemene vergadering, de coöperatieve raad of de coöperatieve klasraad, waarin de interne organisatie van de groep centraal staat, evolueert ze naar de Raad, de Educatieve Coöperatieve Raad, die achtereenvolgens de opvoedkundige actie uitbreidt. De academische vorm van de school of klas verandert definitief wanneer de leraar de hiërarchische Lassalliaanse micromacht afwijst en kiest voor een onderhandelde micromacht, in een horizontale, gereguleerde relatie. Het begrip educatieve coöperatie evolueert en wordt breder in het pedagogisch paradigma van communicatie. Het gaat van de socio-centrische blik die grotendeels de ruimte-tijd van de groep zelf beoogt, naar een culturele en sociaal-historische benadering van de leerdaad. De interactieve culturele ruimte-tijd, waarin de interpellatie niet beperkt is tot de ruimte-tijd zelf, maar zich uitbreidt, in steeds grotere cirkels, leidt tot een meer diepgaande lezing van de wereld en de daaruit voortvloeiende interventie hierin.

Leren in coöperatie

Geïnspireerd door de sociaal-historische leertheorie (Case, 2000), bepleit het pedagogisch communicatieparadigma (Trindade en Cosme, 2010) dat leren het resultaat is van interpellatie van subjecten onder elkaar en met de wereld, in een gereguleerd universum.

We zien dit bijvoorbeeld in het reeds genoemde onderzoek van Reuter (2007). Als gevolg van zijn observaties in de school die hij aanduidt als *"ingesteld in een populair gebied"* met leraren van de ICEM, merkt Reuter op: *"het kind leert omdat hij de mogelijkheid heeft om zichzelf in de geschiedenis te situeren"* (2007, p. 25). Hij merkt op dat iedereen zijn plaats heeft om te werken maar altijd op steun van iedereen kan rekenen. In dezelfde zin ziet Marpeau (2010), die gewoonlijk de term *"constructie van zichzelf* " gebruikt wanneer het over het opgroeiende kind gaat dat de banden creëert die nodig zijn om zich te ontwikkelen doorheen de confrontatie met het onbekende en te leren met elke gestelde uitdaging. De ervaringen om de andere te aanvaarden en er relaties mee aan te gaan zijn essentieel om momenten van onzekerheid te overwinnen. Marpeau heeft het vooral over wat hij de interactieve dimensie van zelfconstructie noemt en stelt dat de relatie met anderen ondermeer de psychische en sociale processen mogelijk maken die *"de dynamiek vormen van ontdekking en verwervingen uitgevoerd door de 'zichzelf-opvoeder'."* (2010, blz. 152).

Coöperatie ligt verankerd in de ontstaansgeschiedenis van de institutionele pedagogiek. Het klaswerk articuleert met alles wat buiten de school kan geleerd en met georganiseerde bezoeken, gevolgd door momenten van verwerking en interpretatie, die meestal in coöperatie gebeuren. De definitie van de Institutionele Pedagogiek is geëvolueerd sinds haar verschijning en tien jaar na zo gedoopt te zijn Jean Oury. Vasquez en Oury (1967, p. 145) beschouwen de institutionele pedagogiek als een geheel van technieken, organisaties, werkmethoden, interne instellingen, geboren uit de praktijk van actieve klassen. De auteurs betogen dat dit kinderen en volwassenen in nieuwe en gevarieerde situaties plaatst, die van elkeen persoonlijk engagement, initiatief, actie en continuïteit vereist. Zij bekijken institutionele pedagogiek vanuit twee invalshoeken:

- Vanuit statisch oogpunt: als de som van de middelen die worden ingezet om allerlei activiteiten en uitwisselingen te bewerkstelligen, *binnen en buiten de klasruimte*.
- Vanuit dynamisch oogpunt: als een transformerende stroom van werk *binnen de klas en de school.*

Ze zijn van mening dat technische veranderingen, inter-individuele relaties zowel als groepsrelaties, op bewuste en onbewuste niveaus situaties creëren die de structurering van de omgeving bevorderen dankzij gevarieerde en variabele instituties, communicatie en uitwisseling. In de klas — de auteurs benadrukken dat ze veel liever 'op school' zouden willen schrijven — die omgebouwd werd tot een plaats van activiteit en uitwisseling, is het nu echt nodig te begrijpen, te beslissen, te weten hoe te spreken, lezen, schrijven en tellen.

De Franse institutionalisten splitsen zich op tussen degenen die zich op de fysieke instelling concentreren en de noodzakelijke ontscholing van de samenleving interpreteren in de zin van een utopie van een samenleving zonder scholen, en degenen die zich richten op de schoolvorm zodanig georganiseerd dat in de klas het statuut van de macht, het gezag

verandert, evenals de interactie met de kennis.

Hess (1975, p. 42) gebruikt bijvoorbeeld de woorden van Lapassade om Vasquez en Oury te bekritiseren. Door de termen verval en ontscholing te gebruiken als voorboden die voor hem de verdwijning van de schoolinstelling betekenen, is hij van mening dat de opeenvolging van actieve school naar de methoden van Freinet, gevolgd door institutionele pedagogiek, niets meer zijn dan reformistische acties die de school niet in twijfel trekken.

Zonder verder te twisten is het nodig vast te stellen dat de school bestaat en dat ze kan geanalyseerd worden vanuit haar dimensie van institutie, organisatie en vorm. Deze dimensie vorm kent andere duurzame varianten dan enkel de door de machthebbers en critici aangehaalde vorm. Zoals González (2002, p. 123) opmerkt, benadrukt Sérgio Niza dat leerkrachten die lid zijn van de MEM al in 1970 de verschuiving hadden gemaakt van de kindgerichte modellen, zoals ontwikkeld door de Liga voor Nieuw Onderwijs, naar een sociocentrisch model. Over institutionele pedagogiek in het algemeen, en Fernand Oury in het bijzonder, schrijft Sérgio Niza:

> "Met hem deelden we de eerste stappen van de MEM en ontdekten we de stichtende en socialiserende waarde van de Raad die we Coöperatieve Educatieve Raad noemen. Hiermee benadrukken we de vormende kracht van deze structuur van analyse en coöperatie. Oury gaf er de voorkeur aan om in de Raad zijn rol als bemiddelende en therapeutische instelling te waarderen door het gemeenschappelijk hanteren van het woord. (1998a, p. 3).

In de Franse ICEM ontwikkelden zich twee werklijnen na de dood van Célestin Freinet. Bij het begin van de 21e eeuw vertalen die zich in twee uitgangspunten voor de onderwijzende actie: het ene ligt dichter bij het '*puerocentrisme'* van Freinet, de andere dichter bij het '*sociocentrisme'* waartoe de institutionele pedagogiek neigt. Filomena Serralha merkt op dat dit in zekere zin een halve eeuw eerder gebeurde in de schoot van de Portugese groep kort nadat Oury de groep voor institutionele pedagogiek had opgericht:

> "die sindsdien veel invloed is gaan uitoefenen op de Portugese beweging. Die weerslag was zo sterk dat reeds in 1966 het gedachtegoed van de Portugese groep werd geïnspireerd door de institutionalisten. Door hun invloed distantieerde de Portugese groep zich al snel van wat tot dan toe haar werkmatrix was geweest: de Freinet-pedagogie." (2007, blz. 134).

Door het bestuderen van de geschriften van Vygotsky zullen de MEM leerkrachten in de sociaal-historische theorie het instrument vinden dat hun begrip van *praxis* zal vergemakkelijken en er de voortdurende evolutie van mogelijk maken.

Naarmate er zich een schoolvorm van sociale relaties ontwikkelt die interactie zoekt met andere sociale vormen, vereist de complexiteit van de situatie meer aandacht bij het formuleren en bespreken, vooral met kinderen, met wie vastgesteld wordt dat het leren zich baseert op de productie van originele werken zo nauw mogelijk aansluitend bij het lezen van de wereld, zonder schoolfilters. Om een kind te laten spreken, moet het een ruimte, een tijd en een of meer gesprekspartners hebben, of in de woorden van Vygotsky:

> "Hoe complexer de door de situatie vereiste actie is hoe minder direct de oplossing, en hoe groter belang de bespreking krijgt in de operatie als geheel. Soms wordt de

> bespreking zo belangrijk dat, als het gebruik de spraak niet is toegestaan, jonge kinderen de situatie niet kunnen oplossen.” (2007b, p. 13).

Niet alle schoolvormen van sociale relaties vinden het leren in coöperatie noodzakelijk. In het pedagogisch instructieparadigma (Trindade en Cosme, 2010) is het homogeen maken vangroepen essentieel omdat de leerdaad het resultaat is van een hiërarchische relatie met het gezag. Het lerende kind is het object van de relatie van de leraar met de kennis. De leraar geeft informatie door gebruik makende van didactische artefacten die ontwikkeld werden in de veronderstelling dat een homogeen publiek in staat zal zijn hem te begrijpen. Hier wordt differentiatie bewust een daad van classificatie, normalisatie en scheiding van mensen om ze te organiseren in groepen die voor dit doel zijn gecreëerd.

Op een heel andere manier verschaft het pedagogisch communicatieparadigma een ander begrip van leren en coöpereren. De differentiatie tussen mensen is hier geen bewuste segregatiedaad, maar ondersteund de lezing van het diverse, eigen aan het zijn. De bestaande differentiatie tussen mensen is de basis van het werk, het vehikel voor coöperatie en staat in nauw verband met het concept van de zone van naaste ontwikkeling: het is de afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau, dat meestal wordt bepaald door onafhankelijke probleemoplossing, en het niveau van potentiële ontwikkeling, bepaald door het oplossen van problemen in samenwerking met anderen, om terug te komen op Vygotsky's woorden (*idem* , p. 97).

Coöperatief leren betekent niet dat er geen geïndividualiseerde werkmomenten zijn. Niza (2012) bespreekt in een editoriaal van het tijdschrift *Escola Moderna* de tijd voor autonoom studeren (TAS), dat, zoals al het werk van elk lid van de groep, geregeld wordt door een individuele werkplan en in de klas tijdens schooltijd wordt uitgevoerd, omdat daar en op dat moment de middelen ter beschikking staan voor de nodige ondersteuning om de taken uit te voeren. In deze omstandigheden is het zelfs mogelijk om met de leraar of onder collega’s af en toe de ondersteuning opnieuw te onderhandelen. De status van ieders werk wordt collectief geregistreerd, om, zoals Sérgio Niza (2012, p. 612) onder de aandacht brengt, tegenwicht te bieden aan ongewenste individualistische afwijkingen in een coöperatieve cultuur.

Leren door productie

Met de hypothese van *een continuüm* van schoolvormen breng ik de schoolvormen van sociale relaties tussen subjecten-auteurs in verband met het pedagogisch communicatieparadigma, één van de drie paradigma's voorgesteld door Trindade en Cosme (2010). De socio-historische theorie, zoals uitgewerkt door Amerikaanse psychopedagogen, of de sociaal-culturele theorie, waar in Europa naar verwezen wordt, die met dit paradigma in verband staan, legt uit dat kinderen niet alleen leren door actie — zoals constructivistische theorieën al hadden aangetoond — maar kennis produceren door actie **en** interactie: interactie met de andere, interactie met kennis en wetenschap, interactie met de wereld.

Om tot deze productie te komen die het leren ondersteunt, is het noodzakelijk om het creatieve vermogen van kinderen en hun bereidheid tot actie op authentieke wijze te

verwelkomen. Productie houdt ook respect in voor werkpartners, die, aangezien ze betrokken zijn bij de actie, een persoonlijke ruimte moeten hebben om de objecten op te slaan die ze onmisbaar achten voor hun werk met de groep, wat misschien niet evident is, in een klas met schaarse opslagruimten. Als voorbeeld, en omdat kinderen nergens voorwerpen aan bureaus of tafels konden opbergen, stellen Vasquez en Oury (1967, p. 70) dat ze, net als op de kleuterschool, een plek, een la of een klein kluisje moeten hebben waar ze hun schatten kunnen bewaren. Dit is een onschendbare ruimte, waar zelfs de leraar alleen toegang toe heeft met toestemming van de leerling.

Om de essentiële voorwaarden te creëren om zoals Freinet zei "*op het leven ingeschakeld te zijn"*, een uitdrukking die Vasquez en Oury (*idem* , p. 201) overnemen, zorgt de schoolmeester van het platteland ervoor dat het schoolwerk niet enkel de ervaringen weerspiegelt van kinderen en mensen uit het dorp, maar ook uit dat van de correspondenten. De auteurs (1967, p. 42) beschouwen bewerking en publicatie vanuit de klas een mijlpaal. De krant van de klas is een stap vooruit in de pedagogiek: het denken van kinderen krijgt een maatschappelijk bestaan.

Het concept lezen van de wereld ontwikkelde zich verder binnen de MEM, eerst door het begrip instituerende groep te integreren, waarbij elementen van de institutionele pedagogiek worden gecombineerd met het eerst uitgewerkte concept op Freinet gebaseerd, vervolgens met de aanvaarding van Vygotsky's sociaal-historische theorie. Er profileert zich een raamwerk waarin de interacties die nodig zijn voor de productie, de interpretatie van de wereld en de interventie erin, hun plaats vinden, waardoor, zoals Sérgio Niza zegt, de hele overdenking van de praktijk wordt versneld:

> "Op deze manier wordt in de MEM in Portugal de kritische oefening op onze pedagogische praktijken en op de pedagogische ideeën van Freinet versneld, in een constant komen en gaan tussen onderwijspraktijk en zelflerende praktijk in samenwerking, een isomorf proces van pedagogische ontwikkeling dat sinds altijd onze actie kenmerkt." (2012: 411).

Zoals we zullen zien in *Herinneringen onder de vijgenboom*, situeert de geanalyseerde periode in Voz do Operário da Ajuda zich op een moment van belangrijke conceptuele evoluties, zoals de overgang van de algemene vergadering naar de Coöperatieve Educatieve Raad, waarbij ook wordt nagedacht met betrekking tot het beheer van ruimte en tijd wat gevolgen heeft voor de organisatie van werkteams, de rol van de verantwoordelijken en het beheer van taken.
Het werk buiten de klas en een grote betrokkenheid bij langlopende projecten zijn in de bestudeerde periode van de Voz do Operário da Ajuda duidelijk zichtbaar.

Meer recente praktijkverslagen laten de projecten zien die de klasruimte verbinden met de rest van de wereld waarbij het tot directe interactie komt met een verre (Paulus, 2004) of nabije gemeenschap. De tussenkomst van de klas van Granja[44] (Correia, 2012) is een goed voorbeeld van wat het lezen van de wereld en de tussenkomst daarin betekent. In de klas met kinderen van 7 tot 10 jaar oud stellen slecht gehuisveste zigeunerkinderen de vraag waarom hun clandestiene woningen werden gesloopt. Hieruit ontwikkelt de groep een onderzoekswerk dat zal leiden tot de mobilisatie van verschillende instanties, waarbij alle

verwachtingen van de kinderen en de leraar worden overtroffen, zoals de onderwijzeres zelf uitlegt (idem, p. 35). Nadat de televisie en de hoge raad voor minderheden kennis maken met het werk van de kinderen, worden ze met hun ouders en hun familie woonst aangeboden in een wijk met gecontroleerde huur van de hoofdstad.

In het algemeen, en voor wie werkzaam is in het onderwijs en geïnteresseerd in het ontwikkelen van een schoolvorm van sociale relaties tussen subjecten-actoren en subjecten-auteurs, is de interactie met de groep en met de wereld gekoppeld aan de bezinning van de opvoeders zelf. Hierover zegt Francisco Marcelino:

> "De MEM heeft afstand genomen van de oorspronkelijke matrix en stippelt zijn eigen wegen uit gebaseerd op de onderwijspraktijk van zijn leden, verankerd in een perspectief van permanente vorming en integratie van het nieuwe dat de mensheid in het algemeen en gemeenschappen in het bijzonder, erin slaagt te creëren." (2002, blz. 50).

In wat het isomorfe proces wordt genoemd, komt de begripsvorming over het onderwijswerk in coöperatieve groepen voor zelfstudie overeen met de begeleiding van de begripsvorming in de klas. Interventie in de school, niet alleen als *actor*, maar ook als *auteur*, wordt beschouwd als een daad van bewuste burgerinterventie. Sergio Niza (2012, p. 528) getuigt zijn ervaring van meer dan 40 jaar in samenwerking met vele leraren. Zoals hij zelf zegt, bevordert het werk van coöperatieve zelfstudie, typisch voor de MEM, een militant burgerschap dat zich politiek inzet voor schoolonderwijs.

De beschouwingen van deze groep professionelen maakt de schoolvorm van leren dynamisch en divers. Het beeld van een gehomogeniseerde en statische schoolvorm wordt weggewerkt en er onthult zich heel palet van varianten. Filomena Serralha (2007, p. 159) verbindt deze dynamische vorm aan de meerwaarde van de onderzoeksprojecten die kinderen en volwassenen collectief onderhandelen en uitvoeren, met het grote verlangen aspecten van hun cultuur te verbeteren en deze op bepaalde manieren te wijzigen of aan te vullen.

De productie van authentieke (intellectuele) werken, in combinatie met onderhandelde regeling rond het tot stand komen ervan, maakt interactie met de andere en met kennis mogelijk, evenals een begrijpelijke lezing van de wereld.

Schoolvormen van sociale relaties tussen subjecten-auteurs aan de pool van het *continuüm* van schoolvormen tegengesteld aan die welke vormen van sociale relaties met subject-objecten groepeert, zijn gebaseerd op permanente onderhandeling in relatie tot de organisatie van ruimte en tijd. De leerdaad komt voort uit de productie van originele werken als vrucht van de wens de wereld te interpreteren op basis van de beschikbare informatie, wat leidt tot individuele en collectieve kennis, waarbij bewust een epistemische, identitaire en sociale relatie met kennis tot stand wordt gebracht (Charlot, 1997).

Discussies en morfologische suggesties

In de voorgaande punten heb ik het idee ontwikkeld dat er niet een statische schoolvorm van sociale relaties bestaat, maar dat een dynamische variatie van pedagogische paradigma's samen met de variatie van mogelijke relaties met macht en kennis, de schoolvormen van

sociale relaties de microkosmos van de klasgroep bepaalt.

De relatie met macht en gezag die we in eender welke klas vinden hangt samen met de lezing die de volwassene heeft van diens rol als leerkracht en zodoende de manier van handelen met de leerlingen bepaalt. De interactie met kennis en wetenschap vloeit uit deze relatie voort en is onderworpen aan de geïnstalleerde routines in de schoolvorm uitgekristalliseerd. Die relatie met het gezag stelt zich voor als een relatie waarbij de leerkracht een soort opnieuw te programmeren interface is die een wetenschappelijke selectie van informatie en kennis vertaalt naar ontvangende studenten, waardoor het moeilijk is zomaar van het ene pedagogische paradigma naar het andere te gaan. Jean Houssaye (2004, p. 38) maakt deze observatie wanneer hij naar het duurzame instructieparadigma kijkt. Hij benadrukt hoe de instelling de organisatie van programma's, cijfers en examens doorheen haar werking bevordert en hoe zij zich garant stelt voor over te dragen cultuur. Juist daarom is bij dit paradigma alles gebouwd rond de relatie tussen de leraar en kennis-wetenschap. Hij eindigt zijn redenering en plaatst de leerkrachten die hij 'echte pedagogen' noemt op een andere duurzame weg, juist vanwege de overtuiging van degenen die deze weg bewandelen en ervoor pleiten.

Het theoretiseren van de praktijk die voortkomt uit de overpeinzingen van iets meer dan twintig pedagogen uit de 19e en 20e eeuw, zoals die door Houssaye (1994; 1996) gepresenteerd in twee boeken, is een continu en moeilijk proces. Zonder dit voortdurend theoretiseren wordt de door leerkrachten onderhouden machtsrelatie gemodelleerd volgens de hegemonische schoolvorm van sociale relaties die ongewijzigd en niet expliciet blijft. Bovendien kan aan opvoeders zonder de nodige onderzoekende houding ten opzichte van de *praxis* overkomen wat Macedo (2008, p. 15) — in relatie tot sommige volgelingen van Paulo Freire — een valse dialoog noemt, door de hoofdideeën van deze belangrijke pedagoog (Houssaye, 2004) tot een methode te verengen.

Bij deze pedagogische instap heb ik de sociaal-historische of sociaal-culturele leertheorie benadrukt. Die is nodig is om de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda te situeren en te begrijpen, niet met de beperkende visie als zou het om een alternatief gaan ten aanzien van een zogenaamd natuurlijke en onveranderlijke schoolvorm, maar met de perceptie dat het om één van de vele schoolvormen van sociale relaties te gaat. Al deze schoolvormen zijn ingeschreven in het *continuüm* dat ik voorstel en dat wordt gedefinieerd door vormen van relatie met de micromacht, gaande van een hiërarchische en piramidale relatie in de van buitenaf samengestelde groep tot een horizontale en gereguleerde relatie binnen het gevormde broederschap.

De schoolvormen van sociale relaties die ik het lassalliaanse type heb genoemd, hebben de neiging om leerprocedures op te zetten waarbij studenten objecten zijn van een relatie tussen de leraar en kennis, en waarbij in bepaalde omstandigheden de leerkrachten zelf subject-objecten van de over te dragen kennis zijn. Dat is het geval voo elk *teacher-proofed* programma. Die schoolvormen bevinden zich aan een van de polen van het voorgestelde *continuüm*. Aan de andere pool bevinden zich de schoolvormen van sociale relaties van de broederlijke groep, die ruimte, tijd en project institueren en zodoende de uitvoering van de handelende subjecten-auteurs van hun leerproces vergemakkelijken. Tussen de polen

bevinden zich schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren die bij activiteiten en experimenten geleid worden door een controlerende leerkracht die eventueel met ieder individu de taken onderhandelt.

De interactie met andere vormen van sociale relaties die typerend zijn voor de samenleving van het geschreven woord, maar ook met de overige mondelinge sociale vormen, bepaalt hoe nieuwe leerlingen nadenken over macht, het gebruik ervan en de invloed ervan op de interactie met kennis. Die interactie is niet-bestaand wanneer de schoolvorm volledig in zichzelf gesloten is en wint aan bestaan naarmate er zich een interactieve culturele ruimte ontwikkelt. Deze interactieve ruimte maakt leerprocessen mogelijk doorheen de productie van authentieke culturele werken, terwijl een schoolvorm met een pedagogisch instructiemodel leidt tot leerroutines die de hierop volgende productie voorbereiden.

De productie van authentieke culturele werken houdt verband met het begrijpen van wat leren inhoudt. Het is dus niet onverschillig om een ***leerprocedure*** te onderscheiden van een ***leerproces.*** Volgens Marpeau,

> “Een leerprocedure wordt opgevat als het in een bepaalde ruimte en tijd te volgen onderzoek van opeenvolgende operaties die de visualisatie en het beheersen van een juiste procedure mogelijk maken om een probleem op te lossen waarvan de oplossing al bij voorbaat bekend is. Deze procedure is gebaseerd op het terugbrengen van het gecompliceerde tot het eenvoudige dank zij de kennis over de constituerende elementen waaruit een systeem bestaat, over het systeem zelf en over de wijze van organisatie van de elementen. Het onthouden en toepassen van een procedure maakt het mogelijk om operaties en hun resultaten te beheersen door middel van een reeks operaties. Dit kan effectief worden toegepast op technische handelingen; […] De studie van menselijke processen moet rekening houden met het onbewuste, het verlangen, de uiteenlopende intenties en de terugkoppelingen van informatie die de plaats van de actoren in het gezamenlijke systeem wijzigen. Daarom ***is onderwijs een onderdeel van een proces en geen leerprocedure***[45]. Opgevat als een praxis, waarbij het subject midden in de uitwerkingen die hem aangaan staat, kan onderwijs de complexiteit van wat leeft niet elimineren, noch kan dit worden bedacht of afgeleid vanuit de toepassing van procedures. (2002, blz. 51).

Het zou te gemakkelijk zijn om zich te beperken tot een voorstel de vorm te vernietigen of te veranderen. Het gaat niet om hervorming en de discussie over wie meer of minder reformist is, over wie meer of minder hervormt, noch om het einde af te kondigen van de schoolvorm – de hegemonische schoolvorm wel te verstaan – waarbij deze verdwijnt. Dit wil zeggen dat het ook niet gaat om het “uitvinden” van alternatieven. De schriftuurlijke vorm van socialisatie en leren (Vincent *et al.*, 1994) integreert en organiseert de huidige samenleving. Zoals ik heb betoogd, wordt die vorm (enkelvoud) gekenmerkt door middel van bepaalde schoolvormen (meervoud) van sociale relaties, binnen de context van een instelling die de mensen gecreëerd hebben om er de leerplek voor kinderen en jongeren van te maken.

Net zoals de instelling waarin de vorm zich bevestigt, is hij een culturele constructie. Elke culturele constructie is daarom verschillend van een natuurlijk fenomeen omdat het een afgesproken en te bespreken constructie is. Het *continuüm* van schoolvormen van sociale

relaties geeft aanleiding tot het bestuderen van verschillende pedagogische paradigma's, element van een 'scholingsgrammatica' om de metafoor van Tyack en Tobin (1994) nogmaals te gebruiken, maar nu in hun interpretatie van "*beschrijvende grammatica*", die *vergelijkende grammatica* schetsen van de leerdaad en het onderwijs, met bijbehorende syntaxis en niet in hun *normatieve* en beperkende interpretatie.

Een van de dimensies van de school is vorm. *In extremis* kondigt elke singuliere school zijn eigen singuliere schoolvorm van sociale relaties aan. Elk van die schoolvormen verschilt van ieder ander door drie elementen van variatie: de relatie met macht, de relatie met kennis en het pedagogisch paradigma. De schoolvorm is een specifieke sociale relatievorm omdat hij zich aandient in een specifieke educatieve ruimte-tijd met een groep mensen die er doorgans niet vrijwillig voor koos, met een regel dat de wettelijke macht over de groep in de handen van de volwassen werd gelegd die zelfstandig kunnen beslissen hoe hiervan gebruik te maken.

De sociale verhoudingen op school worden niet alleen beïnvloed door de wijze waarop volwassenen tegen het gezag aankijken, maar ook door de manier waarop ze hun rol als opvoeder in de breedste zin opnemen. Marie Christine Josso (2008, pp. 118-119) tekent vier types leerkrachten uit: aan de onderwijszijde plaatst ze de figuur van instructeur en militant, aan de kant van de opleiding figuur van meester en van wie doorgeeft. Elk van hen verhoudt zich op een andere manier tot de macht die hen werd toevertrouwd en tot de relatie die ze aangaan met kennis. De schoolvorm van sociale relaties is voldoende doordringbaar posities en keuzes van de leerkracht mogelijk te maken. In zijn hegemonische versie probeert de centrale macht die posities en keuzes onder dwang tot één gemeenschappelijke houding te verenigen door regels en procedures op te leggen. Door controle erop en zijn alomtegenwoordigheid dient deze schoolvorm als basis voor de analyse van schoolvormen in het algemeen. Mede omwille van zijn alomtegenwoordigheid bestaat het risico dat hij genaturaliseerd wordt, en dan is zijn beschrijving norm.

Maar zoals we eerder zagen, is de schoolvorm de dimensie van de school die het pedagogisch paradigma draagt dat de centrale, lokale of regionale macht, de inrichtende macht van de school of klas, zich heeft toegeëigend. Dat is de reden waarom bij het bespreken van de schoolvorm de pedagogie opduikt. En dat is dan weer de reden waarom de bespreking van de schoolvorm naast de analyse van de relatie met macht en kennis ook de pedagogische analyse omvat.

Zodra de school veralgemeend is in de samenleving, ontstaan varianten van de schoolvorm van sociale relaties, in die mate dat bewuste leerkrachten en pedagogen zich afvragen wat het leren van de relatie met de macht inhoudt en welke interactie een individu met kennis tot stand brengt.

Onder het pedagogisch instructieparadigma of het leerparadigma (Trindade en Cosme, 2010) en de hierbij vele varianten van leraargerichte of kindgerichte voorstellen (Altet, 1999), rekenen we de voorstellen die hier niet worden behandeld, zoals dat van de Waldorfschool, ontwikkeld door Rudolf Steiner, of de Jenaplan-scholen, gebaseerd op de ideeën van Peter Petersen, en die zeker hun plaats hebben verdienen waneer we de schoolvorm behandelen.

De kindgerichte schoolvoorstellen van het Nieuwe Onderwijs (of de nieuwe school) ontwikkelden zich hand in hand met de lassalliaanse, leraargerichte school. In het begin van de 20e eeuw, wanneer de massaschool in verschillende delen van de wereld opduikt, zijn er ook de experimentele scholen, zoals de school geleid door Faria de Vasconcelos in België, of de werkplaatsscholen en de werkmodellen van Claparède of Ferriere.

De "*Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active*" (Ceméa of CEMEA[46]), leunen dicht aan bij de nieuwe onderwijsbeweging en ontwikkelen en bespreken de organisatie van het werk in de klas, dat wil zeggen de relatie tot kennis die zij voorstellen in te voeren in de schoolvorm.

In de sfeer van het pedagogisch leerparadigma of van het communicatieparadigma (Trindade en Cosme, 2010) en op de grens tussen kindgerichte en sociaal gerichte voorstellen (Altet, 1999), vinden we schoolvormen van sociale relaties die variëren onder elkaar en met de hegemonische vorm in de wijze waarop de relatie met het gezag op microschaal wordt beheerd.

Aan het begin van de 20e eeuw ontwikkelde Pistrak de werkschool, waar het kindercollectief een deel van het schoolbeheer op zich neemt en aangemoedigd wordt tot door de opvoeder begeleide zelforganisatie. Aan het begin van de 21e eeuw beïnvloedt dit erfgoed de debatten binnen de Braziliaanse Beweging van Landloze Landarbeiders wanneer ze zich buigt over de school die ze wil organiseren. Dit interesseerde Luiz Carlos de Freitas, onderzoeker van Sovjetpedagogen uit het begin van de 20e eeuw[47].

De Odenwald-school, door Candeias, Nóvoa en Figueira (1995: 21) vermeldt wanneer ze het hebben over de school en de de aantrekkingskracht van de natuur, de afkeer voor boekenwijsheid en de ideologie van libertair links, ontwikkelt een de functie van medebeheer van de studenten. De kinderbijeenkomsten bij Neill (1970a) op Summerhill bepalen de regels van de school.

Zowel bij in ene als in de andere school is er geen homogeniserend klassensysteem. Gemoderniseerd vinden we dit organisatievoorstel in de schoolvorm van de Portugese Escola Básica de São Tomé de Negrelos, beter gekend als *Escola da Ponte*.

Afhankelijk van de manier waarop een land zijn scholennetwerk organiseert, wordt het naast elkaar bestaan van verschillende schoolvormen van sociale relaties min of meer aangemoedigd. In Nederland omvat het scholennetwerk scholen met specifieke pedagogische projecten. Voorbeelden hiervan zijn de *Freinetscholen*, de *Steinerscholen* of de *Jenaplanscholen*. Het Vlaamse scholennet (België) bestaat uit openbare scholen met verschillende schoolvormen.

In op concentratie gebaseerde systemen blijven schoolvormen van verschillende sociale relaties duurzaam naast elkaar bestaan. In het Franse gecentraliseerde onderwijssysteem leidden de evolutie van Célestin Freinet van het Nieuwe Onderwijs naar de *École Populaire* en de oprichting van de opeenvolgende bewegingen *Imprimerie à l'école*, *Cooperative de l'École Laique* (CEL) en ICEM tot schoolvormen in waarin de relatie met macht de kenmerken van coöperatie krijgt.

Meer in het algemeen bracht de *Féderation Internationale des Mouvements de l'École Moderne*

(FIMEM) eerst verenigingen van leraren uit verschillende Europese landen en later uit andere continenten samen momenteel uit achtentwintig landen[48].

Het zichtbaar en in de tijd langdurig naast elkaar bestaan van schoolvormen van sociale relaties die om de een of andere reden duurzaam bleken te zijn maakt het onderling debat mogelijk, en vaak ook het debat over de evolutie van een bepaalde vorm of groep vormen in het bijzonder, dank zij het werk van pedagogen.

De Institutionele Pedagogiek, ontstaan in het midden van de twintigste eeuw, evenals de Moderne School Beweging van Portugal, hebben beiden een netwerk van kernen georganiseerd in respectievelijk coöperatieve werkgroepen en coöperatieve groepen voor zelfstudie.

In de Verenigde Staten van Amerika en in Zuid-Amerika beschikt de discussie rond de schoolvorm eerst over de bijdragen van Dewey, en later over die van Freire en Illich, die hun uitdrukking vinden in het kritisch constructivisme (Paraskeva (org.), 2008; Zinn en Macedo, 2007). Van Úcar (2010, 2011) komt een bijdrage met de pedagogie van de keuze.

Altet (1999) brengt verschillende stromingen samen onder de naam pedagogieën, een term die ik liever in het enkelvoud gebruik. Het gaat immers over stromingen die de pedagogische relatie op een bepaalde wijze analyseren en die varianten van de schoolvorm van sociale relaties afbakenen. De synthese van Rui Trindade en Ariana Cosme (2010) stelt drie pedagogische paradigma's voor om het arsenaal aan manieren van handelen te situeren: het instructieparadigma, het leerparadigma en het communicatieparadigma. Onder uiteenlopende syntaxis suggereren de pedagogische paradigmas die variëren van de ene groep schoolvormen van sociale relaties tot de andere, een *vergelijkende* en *niet-normatieve scholingsgrammatica*. In dit kader is Voz do Operário da Ajuda een voorbeeld van een schoolvorm met een bepaald pedagogisch paradigma en met een specifieke en duurzame syntaxis, zoals verderop te lezen is.

Verre van uniform, vertoont de schoolvorm een veelvoud aan vormen van sociale relaties, waaronder een aantal actief worden weerspiegeld door de hoofdrolspelers van de actie in een evolutionaire dynamiek rijk aan discussie en dialoog. Maar opdat de dialoog nuttig is, waarschuwen Vasquez en Oury (1967, p. 262), is het goed om het ook te hebben over wat er op het moment van de discussie in de samenleving gebeurt. En voor deze auteurs betekende dit in 1967 in Frankrijk, voorafgaand aan enig welke discussie (1) de erkenning van het bestaan van de kazerneschool en (2) de precieze kennis van de de mogelijkheid tot handelen.

Ze herinneren ook dat in die tijd en sinds 1923, het officieel gezag vraagt naar actief onderwijs. Vasquez en Oury stellen dat het nodig is om te begrijpen of en wanneer het discours vervalst is, of en wanneer het dubbelzinnig is in relatie tot dat obscure object door Torres Santomé (1995) geïdentificeerd als het verborgen curriculum.

Paraskeva (2008, p. 136), onderzoeker van het curriculum, is van mening dat de debatten errond verband houden met de transformaties die in samenlevingen worden ervaren. Daarom omvatten ze de noodzakelijke heroverweging van relaties tussen de school en haar vertegenwoordigers, maar ook tussen alle betrokkenen bij het leer- en onderwijsproces.

Het uitgangspunt voor de bespreking van de schoolvorm is dus anno 2013, en in geschoolde

natiestaten, zoals in Portugal, niet anders dan voor Vasquez en Oury in 1967. Pas na erkenning van het bestaan van een hegemonische, normatieve en instruerende schoolvorm, is het ook vandaag noodzakelijk te weten wat officiële instructies betekenen en hoe het officiële discours wordt bevestigd of tegengesproken in de actie van een scholengroep of een specifieke school.

Zoals aangetoond door Vincent *et al.* (1994: 15) is de schoolvorm van leren een vorm van sociale relaties, die de interactie omvat tussen de meester (niet in een ambacht maar in een specifieke leerruimte) en de leerling, pedagogische relatie genoemd, een menselijke constructie die ontstaat op een precies historisch moment. De socio-genetische analyse van de schoolvorm als vorm van sociale relaties maakt het volgens de auteurs mogelijk om de diepe verbanden tussen school en geschreven cultuur in een sociaal-historisch geheel aan het licht te brengen.

De sociale betekenis van schrijven op school, sinds de kleuterschool, gaat veel verder dan het reductieve spel van het coderen van fonemen, maar streeft ernaar een echte spraaktekening te zijn, om nogmaals de woorden van Vygotsky te gebruiken, en deze spraaktekening dwingt ons tot het bespreken van de tekst als resultaat van de transcriptie van de toespraken van degenen die de groep vormen, om hem te verbeteren, om hem drager te maken van de ideeën van deze nieuwe generatie mannen en vrouwen. Zoals Sérgio Niza (2012, p. 523) zegt, ondanks alle metamorfoses van de school, blijft de functie van het schrijven, *"als de ruggengraat"* bestaan, waarmee de culturele activiteiten worden opgestart worden die nodig zijn voor de representatie van de werelden van het leven.

De school en de klas, vanuit deze invalshoek gezien, stellen de sociale relaties waardoor het werk wordt uitgevoerd voor vanuit de dialoog en de gezamenlijke projectie ervan. De machtsrelatie is niet verticaal, hiërarchisch, noch "*top-down*" noch "*bottom-up* " is, maar is een onderhandelende relatie, tussen projectpartners met hun eigen onderling verschillende autoriteit. Het kritisch constructivisme plaatst in de schoolvorm dit onderhandelingselement rond de macht dat ook interfereert met de tot stand gebrachte interactie met kennis als tegenstelling tot de hiërarchische machtsverhouding. De pedagogen waarop Rui Trindade en Ariana Cosme (2010) zich steunen voor het pedagogisch communicatieparadigma, stellen conceptuele en praktische instrumenten voor die deze onderhandeling voor alle deelnemers transparant maakt en zo een werkbasis is voor een schoolvorm van sociale relaties op basis van criteria en regels opgesteld door de betrokken groepen.

Aronowitz en Giroux vergezellen ons in deze redenering wanneer ze zeggen dat theorie en onderwijspraktijk waarde krijgen voor leerkrachten en leerlingen wanneer ze voorwaarden scheppen om *"scholen te begrijpen als publieke sferen, gewijd aan vormen van persoonlijke en sociale terugneming "* (1992, p. 152).

De terugneming, de actieve toe-eigening van de publieke sfeer, de deelname aan de moderne *agora* gebeurt via schrijven. Het concept school als een publieke ruimte alleen al houdt de bespreking in van de dimensie schoolvorm, en dus ook het schrijven. Geletterdheid maakt altijd deel uit van eender welk schoolcurriculum. Zoals we hebben gezien, is leren eerder een proces dan een procedure en in wanneer we het over schrijven hebben is dat betekenisvol. Vygotsky (2000b, p. 127) stelde vast dat de geschiedenis van de geschreven taalontwikkeling

bij kinderen veel discontinuïteiten kent. Geschreven taal gebruiken is geen puur evolutionaire procedure met geleidelijke accumulaties en kleine veranderingen. Deze volgens Vygotsky naïeve kijk op de evolutie van het schrift bij kinderen kan de ware aard van het proces van leren schrijven verbergen.

In institutionele pedagogische werkgroepen en zoals in die onder leden van de MEM is schrijven niet alleen een zorg voor in de klas, met de kinderen. De bespreking van het beroep gebeurt doorheen de bespreking van wat geschreven wordt door wie aan deze groepen deelnemen. Dan wordt het heel duidelijk dat zodra op school een sociale betekenis aan het schrijven wordt gegeven door het collectieve werk aan originele teksten van de auteurs van de klas, de publicatie ervan en de uitwisseling met de correspondenten met wie die auteurs communiceren, dit hele proces niet mag worden vertraagd door mechanische procedures die typerend voor onderwijzende instructie.

Bij het bespreken van de schoolvorm van sociale relaties, dat wil zeggen bij het bespreken van de relatie met macht en de interactie met kennis binnen de microkosmos van de klas en bij uitbreiding van de school, wordt de weg geopend om te '*ontdooien*'. Dit is wat Jorge Ramos Do Ó (2012, p. 36) zegt, wanneer hij het schrijven van Sérgio Niza aanhaalt. Voor de auteur betekent *ontdooien* schoolse didactiek afwijzen en wegvluchten van eender welke karikaturale en betekenisloze actievorm die vaak in schools verband wordt opgelegd.

De bezorgdheid om een schoolvorm gekenmerkt door horizontale machtsverhoudingen en een verhouding tot kennis door productie te delen, maar vooral om de manier van omgaan met die vorm beter te begrijpen vraagt om permanente beschouwing en discussie. De voorlopige definitie van institutionele pedagogiek, in de versie uit 1999, opgesteld door Jean Oury en die ik ooit in vertaling weergaf (Paulus, 2006, p. 308), verklaart de voortdurende noodzaak van deze discussie, door de zin: *"Het gaat niet om een methode...Ze wordt evenzeer gekenmerkt door de vragen die ze oproept als door de antwoorden die ze bewerkstelligt."*. Omdat burgerschap en democratie op school geen leerdoel is, maar een voorwaarde voor succesvol leren, stelt Oury dat op school *"daarvoor zijn bedreven leerkrachten nodig en dus een echte vorming tot dit meesterschap, continu, in groepen, met anderen: een persoonlijke en professionele transformatie"* (*idem,* p, 309). Voor Sérgio Niza (2012, pp. 599-615) gebeurt deze persoonlijke en professionele transformatie doorheen professionele praktijkgemeenschappen. Binnen de MEM hebben die gemeenschappen de vorm van coöperatieve groepen voor zelfstudie die het pedagogisch isomorfisme tussen vorming en onderwijspraktijk beogen. De relatie tot kennis is dialectisch geconstrueerd. Sérgio Niza herinnert de woorden van één van de stichtende leden van de MEM, Júlia Soares, die opmerkte dat leraren in de MEM een over een geïnstitueerd model van instituerende praktijk beschikken wat voortdurende deconstructie en reconstructie mogelijk maken. Het constante regeneratieve vermogen en de continue bezinning maken de werkgroepen tot interactieve tijdsruimtes waarin de pedagogische cultuur wordt beoefend. Evenzo impliceert de bezinning op het klasproject van de kinderen en hun leraar het bestaan van deze ruimte-tijd op school.

Interactieve culturele ruimte-tijd.

Martuccelli (2000) legt uit dat gemeenschappelijke cultuur tot stand komt door middel van een reeks regels, normen en waarden, en dat de samenleving de school aannam als houder van de rol om sociale individuen te fabriceren binnen een bepaalde cultuur. Voor de auteur was het dit aspect van de school dat het onderwijssysteem zijn reden van bestaan gaf. Socialisatie is altijd opgevat als een zeer institutionele ingreep, die leidt tot de verinnerlijking door het individu van gedragspatronen en normen die de samenleving of een specifieke groep gemeen hebben. En voor Martuccelli (2000, p. 311) werd deze institutionele opvatting van socialisatie op twee manieren ter discussie gesteld, door het fenomeen van *deïnstitutionalisering* en de *standaardisering van de stadia van het sociale leven* .

Deïnstitutionalisering transformeert het concept van socialisatie waarbij normen en waarden niet langer entiteiten zijn om sociale coproducties te vormen transcendent aan individuen, en dat verandert de betekenis van de school in het socialisatieproces. De actor handelt uit eigen beslissing en niet als gevolg van consensus of motivatie, vervolgt de auteur. Het leren van de actor vloeit precies voort uit het feit dat hij de socialisatie niet langer beschouwt als een 'passief' eenrichtingsproces. De school is niet langer een sociale machine die zich van boven naar beneden uitspreidt, maar wordt getransformeerd tot houder van sociale persoonlijkheden, door middel van rituelen en rollen (*idem* , p. 313). Voor Martuccelli toonde onderzoek aan dat de actoren in functie van de schoolse en sociale middelen die ze tot hun beschikking hebben subject van hun leerdaad worden.

De tweede verbuiging, de *standaardisatie* houdt de aanpassing in van onderwijs dat vandaag nog steeds een route is bestaande uit opeenvolgende testen. Momenteel, zo betoogt de auteur, wordt het individu gedwongen ‘de voor hem bestemde klas’ zelf te ontdekken. De individualisering van mogelijke trajecten wordt gekenmerkt door sequentiële modellen en het tijdsgebonden profiel van individuele trajecten wordt het bepalend criterium voor de sociale kansen van het individu.

De auteur identificeert mutaties met autonome evoluties in de functies van de school. Die mutaties zijn niet noodzakelijk aan elkaar verbonden; de intellectuele implosie van de functie van de school in relatie tot sociale overheersing trekt uiteraard de aandacht. Het behoud van de waarde van onderwijs als een element voor modernisering en een diepgaande transformatie van institutionele socialisatie is op het niveau van sociale representaties een dubbel proces: aan de ene kant houdt de school op haar normatieve stempel te drukken en aan de andere kant wordt ze niet meer dan een, weliswaar belangrijke, schakel in een gestandaardiseerde levensketen.

Geconfronteerd met de transformaties waaraan de school onderhevig is, leiden discussies over methodes en didactische procedures de aandacht af van het centrale debat in verband met de schoolvorm van sociale relaties en haar bijdrage aan het uitwerken en opnieuw uitwerken van interacties tussen burgers van een democratische samenleving. De discussies over methodes zijn onvruchtbaar en louter retorisch. Ze gaan niet in op de essentie van de schoolvorm van sociale relaties, maar op de consequenties van één of andere bepaalde wijze om een pedagogische relatie tot stand te brengen.

Maar, zoals Pochet en Oury aangeven,

> "Grote mensen spelen graag voor Almachtige God: “*de Goeden aan mijn rechterkant,*

> *de Slechten aan mijn linkerkant”.* Selectiecriteria zijn gedefinieerd, georiënteerd, hervormd, gestructureerd: er zijn genoeg manieren om pret te beleven. Er er is zelfs wie de verschillende dumpingsklassen waar de school haar afval in deponeert "niveauklassen" noemen! “Niveau” of niet, klassen willen altijd homogeen zijn.”[49] (1979, blz. 42)

De hegemonische schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten is gebaseerd op een hiërarchische relatie met macht en een epistemische relatie met kennis. Deze dubbele afhankelijkheid vereist homogene groepen op basis van kennisassimilatie wat op zijn beurt tot niveaugroepen aanleiding geeft. In een neerwaartse spiraal krijgen verdere subgroepen die als nog beter gehomogeniseerd beschouwd worden instructies gebruik makende van verder gefractioneerde kennis.

De schoolvorm van sociale relaties met subjecten-actoren of tussen subjecten-actoren en -auteurs kan worden ontwikkeld in verschillende modellen van schoolorganisatie. In de homogene klas met geteste en geklasseerde leerlingen en die ontworpen werd om communicatie te vermijden, duikt diezelfde communicatie snel op zodra de schoolvorm wordt aangepakt. In de klas met kinderen van dezelfde of verschillende leeftijden en beschouwd als een simpele ruimte-tijd bevorderlijk voor interacties in groep, maar ook van de groep naar andere groepen, komt de communicatie nog sneller tot ontwikkeling. Zodra de dialogiserende relatie expliciet en geaccepteerd is onder de leden van de groep is de institutie als leergemeenschap mogelijk. Hier ontwikkelt het burgerschap zich door dialoog en niet door geformatteerde oplegging, en weerspiegelt het de interacties die plaatsvinden in de samenleving in het algemeen. Van Haecht (1994, p. 106) herinnert eraan dat mannen en vrouwen en de samenleving elkaar wederzijds voortbrengen. De samenleving is een dialectisch fenomeen, een menselijk product dat voortdurend wordt hervormd. De sociale realiteit vloeit voort uit de activiteit en het geweten van de subjecten. De auteur betoogt dat de opbouw van de samenleving door drie momenten gaat die niet opeenvolgend maar dialectisch met elkaar verbonden zijn: externalisering, objectivering en verinnerlijking. Dit argument is consistent met het sociaal-constructivistische model voor het leren en zich ontwikkelen. In dezelfde zin suggereert Charlot (1997, p. 89) dat we het kind als een onvoltooid individu beter niet tegenover maar in relatie met de bestaande en gestructureerde wereld plaatsen.

CEMEA suggereert de intermediaire culturele ruimte als een noodzakelijke doorgangsruimte, een intermediaire ruimte van culturele ervaringen. In haar teksten legt de groep uit dat dit begrip verschijnt in het kader van bijdrages tot het denken over intergenerationele relaties bij vorming en sociale integratie van jongeren[50]. CEMEA verwijst in dit verband naar het werk van de Franse antropologen Van Gennep en Kaës op het gebied van de sociale psychologie. Ik heb deze uitdrukking een paar keer geleend bij het proberen definiëren van een open werkruimte van uitwisselingen maar ook van overgang. Momenteel gebruik ik liever de term *interactieve culturele ruimte-tijd*, om een meer dynamische en relationele toon te geven aan het samenwerkend leren. Het concept *interactieve culturele ruimte-tijd* als ruimte voor communicatie en interactie stelt de klas voor als een plaats waarbij de schoolvorm van sociale relaties is gebaseerd op een pedagogisch communicatieparadigma zoals hierboven aangehaald Rui Trindade en Ariana Cosme (2010, p. 58) het voorstellen: een paradigma dat

wordt gekenmerkt door het waarderen van de meest uiteenlopende soorten interacties die plaatsvinden in een klaslokaal als een factor die het leren van kinderen bevordert.

De auteurs verzamelen onder dit paradigma bijdragen van bijvoorbeeld Vasquez en Oury, Freire en Meirieu en de aan de psychologie verbonden benaderingen die ze ‘culturalist’ en sociaal-constructivistisch noemen waarbij ze Vygotsky en Bruner als voorbeeld geven. Verder halen ze uit het sociologisch veld de pedagogische differentiatie van Perrenoud en Charlot over de relatie tot kennis aan en ook nog het denken op op het gebied van didactiek en epistemologie met bijdragen van auteurs uit verschillende kennisgebieden (*idem* , p. 59).

De interactieve culturele ruimte-tijd waarin de variant van schoolvorm wordt ontwikkeld die een beroep doet op het communicatieparadigma vereist een stabiele groep, gedurende een bepaalde tijd, op een bepaalde plaats, om samen een project te ontwikkelen dat het leren van iedereen bevordert. De klas op school is een van de mogelijke contexten voor zo’n fysieke ruimte, waarbij de klasgroep bepaalt wat er nodig is om ruimte-tijd te laten werken. Onder deze omstandigheden ontwikkelt de groep een variant van de schoolvorm van sociale relaties, anders dan de hegemonische en is het als het ware een voortzetting van het werk van Célestin Freinet, dat zich situeert in een specifieke periode met een specifiek analysekader.

De organisatie van het werk door de instituerende groep is het resultaat van wat Vasquez en Oury aangeven met *le désir* en van de betekenis die aan het werkproject wordt gegeven. Gevoel en verlangen worden versterkt door de ervaring ergens bij te horen en dat is uitgelokt door de participatie zoals Charlot, Perrenoud en Meirieu stellen. Hierbij speelt ook het verlangen van de leerkracht om facilitator te zijn van het leren in de groepsklas, maar tegelijkertijd lerende persoon te zijn in de groep en door reflectie in het geval van de MEM in coöperatieve groepen voor zelfstudie. Continue reflectie doet de schoolvorm van sociale relaties evolueren. Aronowitz en Giroux (1992, p. 157) zeggen dat leerkrachten zich in dit geval beschouwen als intellectuelen die het onderwijs transformeren.

Het overdachte werkproject, dat het mogelijk maakt om de relatie met de macht en de interactie met de kennis in de schoolvorm te doen variëren is een sociaal project ontwikkeld door het sociale individuen nu beschouwd als actoren en auteurs, subjecten en niet langer als enkel agenten, om het me de woorden van Charlot (1997, p. 42) te zeggen. Juist daarom is het contraproductief om dichotome logica's in te voeren, waarbij de ene variant van de schoolvorm tegenover de andere wordt gesteld, en is het nodig een dialectische houding aan te nemen.

Zolang de hegemonische schoolvorm gegijzeld blijft door de homogene klas zoals die klas ontworpen werd ten tijde van de industriële massificatie van de school, wordt het moeilijk om het onderwijs te verbeteren. Tyack en Tobin zeggen:

> “Het gaat om een veel moeilijker en veel geleidelijker proces dan veel hervormers vermoeden, vooral degenen die denken dat het mogelijk en zelfs noodzakelijk is alles in één keer te veranderen, net omdat de draden van het onderwijs zo met elkaar verweven zijn.”[51] (1994, blz. 478)

Wanneer anderzijds de klas wordt gezien als een interactieve culturele ruimtetijd geïnstitueerd door de groep dan veroorzaakt ze zelf de ontwikkeling van varianten in de

relaties met kennis en macht in de schoolvorm van sociale relaties als gevolg van hoe de klas zich nu zelf ook ziet. Bevrijd van de valstrikken van homogeniteit en het natuurlijk gezag van de leerkracht, open voor zinvolle werkprojecten, wordt de klas ingesteld als een ruimte-tijd van overgang, leren, nagaan en interactie. Filomena Serralha betoogt met de woorden van Vasquez en Oury, dat *"het delen van taken het klaslokaal tot een bevoorrechte plaats maakt bij het verwerven van sociale vaardigheden"* (2001, p. 34). De klas als interactieve culturele ruimte-tijd vereist leerplanbeheer door de groep en niet alleen door de leraar. Wat hier in wezen op het spel staat, zegt Filomena Serralha, is het overdragen van het curriculum aan de groep.

-*-

Kritiek geven op de hegemonische schoolvorm betekent niet noodzakelijkerwijs dat een antagoniste vorm aan de aan kritiek onderhavige vorm moet worden aangenomen of dat een ander schriftuurlijk-sociale vorm van leren moet worden uitgedacht. De hier aangehaalde kritiek dient om het bestaan uit te leggen van de hegemonische schoolvorm die ondersteund wordt door een hiërarchische relatie met macht en een epistemische relatie met kennis wat eigen actie verarmt en hierdoor het leren moeilijk maakt voor bepaalde groepen mensen.

Pas nadat aanvaard wordt dat leermoeilijkheden voortspruiten uit de schoolvorm-variante en geen ziektebeeld is van de bepaalde leerlingen, is de discussie mogelijk. Volgens Macedo (2008, p. 22) verplicht de anti-methode pedagogiek ons de dialoog te beschouwen als een vorm van sociale praktijk. Deze dialoog *"vereist de bevrijding van de stem van de onderdrukten"* als een *"fundamentele voorwaarde voor menselijke emancipatie"*.

In het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties neemt dialoog een belangrijke plaats in, omdat het zowel de relatie met macht als de relatie met kennis verandert. De dialoog en uitleg in de interactieve ruimte-tijd is een voortdurende uitnodiging voor ieders betrokkenheid bij de interpretatie en uitvoering van het curriculum van de groep. Voor Jorge Ramos do Ó is bij het MEM-voorstel deze betrokkenheid een voorwaarde voor beter leren:

> “Uitgaande van hun individuele verschillen, benadrukt Sérgio Niza, moeten alle leerlingen deelnemen aan de planning, organisatie en evaluatie van het leven in de klas en schooltaken. We verdedigen, zoals iedereen kan zien zien, een voorstel waarbij de leerfunctie de onderwijsfunctie van formele lessen die voor iedereen hetzelfde zijn, achterwege worden gelaten en voor een praktijk die gericht is op het aannemen van '*heterogeniteit als een fundamentele hulpbron*'. In de individualisering van de schoolloopbaan en in cultureel contact met leeftijdsgenoten ontdekken we de voorwaarde voor het verbeteren van cognitieve vaardigheden.” (2012, blz. 24).

De effectiviteit van het resultaat hangt af van de relatie en het interactieproces dat tot stand is gebracht met kennis en dit hangt af van de relatie met macht in de microkosmos van de klas. Pochet en Oury (1979, p. 212) ironiseren dat innovatie en democratie zelden samengaan: een nieuw idee is in de regel geen idee van de grote meerderheid. Minder ironisch merkt Sérgio Niza in 1991 op dat er onder de leerkrachten een oligarchie bestaat die ongevoelig is voor studentenparticipatie (2012, p. 134). Daarom nodigt hij ons uit om terug te keren naar de innovatieve praktijken van de jaren twintig, toen Dewey in Amerika, Freinet in Europa inspireerden tot de benadering van de sociale dimensie van onderwijs. Twintig jaar later legt dezelfde auteur de aandacht op de aankondiging van de terugkeer van examens in

het Portugese lager onderwijs, in navolging van het conservatieve beleid dat zijn weg vond over de hele wereld, en dus ook in Portugal. Zoals Sérgio Niza opmerkt zijn pas nu en dan nog wel door de hand van supranationale organen, *"de eerste reacties op dit strategisch wanbeheer tegen de kwaliteit van het onderwijs van burgers in Europese democratieën aan het ontstaan "* (*idem* , p. 678).

Ongeacht het cyclisch opduiken van een systemisch beleid dat op school en in de klas een schoolvorm oplegt gekoppeld is aan de logica van in maatschappelijke klassen opgedeelde burgers, bestaan de verschillende schoolvormen van sociale relaties ***naast elkaar***. Samen met de hegemonische variant van de schoolvorm met subject-objecten, en sinds die vorm werd opgelegd aan het einde van de 19e eeuw, zijn er meerdere evolutionaire schoolvormen die een *continuüm van schoolvormen van sociale relaties* suggereren.

In de eerste twee hoofdstukken situeerde ik de school in de ontwikkelde samenleving en de macht en kennis erin en koos ik voor mijn betoog uit de analytische dimensies van de school (Canário, 2005) de vorm ervan.

Steunend op de theorie van de schoolvorm (Vincent *et al* ., 1994) ontwikkelde ik de hypothese van een *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties, gegroepeerd in drie grote 'families', met als variatie-elementen (1) de relatie met macht, waarbij ik op Foucault steunde, (2) de relatie tot kennis, gebruikmakend van de elementen voor een theorie van de relatie tot kennis (Charlot, 1997) en (3) het pedagogisch paradigma, gebruikmakend van een classificatie (Trindade en Cosme, 2010) die het historische kader van elk van de groepen schoolvormen van sociale relaties bevat.

Onder de schoolvormen van sociale relaties heb ik de groepen schoolvormen van sociale relaties tussen subject-actoren en subjecten-auteurs benadrukt die de interpretatie en analyse mogelijk maken van twee decennia van de school *Voz do Operário da Ajuda*, wat in *Leren onder de vijgenboom*, voorafgegaan door een kort hoofdstuk dat deze casus omkadert. Met de conclusies van de studie, keer ik later terug naar het continuüm van schoolvormen van sociale relaties, in *Welke toekomst voor de schoolvorm?* met een algemene systematisering, waar ik aan de *beschrijvende normatieve* interpretatie van de scholingsgrammatica van Tyack en Tobin (1994) een idee geef voor de evolutie naar een *vergelijkende grammatica van leerdaden op school* zoals ook de vermelde auteurs suggereren.

3 Het geval van een singuliere schoolvorm

De case study van de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda[52] is bedoeld om een bescheiden bijdrage te leveren aan de discussie rond de schoolvorm van de leerdaad. Deze discussie heeft als object de dimensie van schoolvorm, dat wil zeggen pedagogiek, maar het is ook de discussie rond onderwijs op school, op de kruising tussen vorm en organisatie. Over de schoolvorm merkt Olivier Francomme op:

> “Schoolvorm is waarschijnlijk een van de meest paradoxale domeinen van de onderwijswetenschappen in Frankrijk: men vindt er tegelijkertijd een overvloed aan verslagen van ervaringen, kritieken, innovaties, maar het is ook het minst besproken onderwerp, te beginnen op de universiteit zelf, die ondanks alle interessante ervaringen, haar eigen schoolvorm weinig behandelt. De schoolvorm heeft echter wel degelijk effect op scholing, opvoeding, instructie…”[53]. (2010, blz. 13).

Het object van studie bestaat uit de **schoolvorm van de sociale relaties** van een instelling die zelf aankondigt een andere manier van schoolgaan voor te staan. De hypothese is daarom dat de schoolvorm uit meerdere op zich duurzame varianten bestaat. In de geschoolde samenleving bestaan deze varianten naast elkaar en de singuliere vorm van deze casus is er een van.

Gedurende de hele 20e eeuw, en vooral vanaf de periode tussen de twee wereldoorlogen, werd de school in de ontwikkelde samenleving niet langer als een culturele constructie voorgesteld maar als een natuurlijk fenomeen. Deze naturalisatie komt voort uit de positie die de instelling inneemt in het geheel van instituties dat Foucault identificeert als disciplinaire instituties in de moderniteit en waarover ik het in de vorige hoofdstukken over had.

De dimensie van de school schoolvorm bestaat niet uit die enkele outfit waarmee ze te vaak in de media wordt voorgesteld door en door het gezond verstand getekend. Hiertegenover stel ik een *continuüm* met variërende morfologie voor. In dit continuum zijn er variaties op de schoolvorm opgenomen die systemisch als ideaal worden beschouwd door een elite die ervan uitgaat de ze macht in de staat is. De machtshiërarchie brengt de wil mee om mensen te disciplineren, vandaar de familie schoolvormen van sociale relaties met subjecten-objecten. In dit continuum zijn er ook variaties op de schoolvorm van sociale relaties, die het resultaat zijn van de interpretatie die subjecten-actoren en subjecten-auteurs geven van de relatie met macht en de daad van relatie die ze ontwikkelen met kennis.

Ik stelde een diepgaande casestudy voor van wat in de Portugese onderwijscontext een singuliere schoolvorm is, en die de *Voz do Operário da Ajuda*-school als een empirische realiteit heeft. Ik heb ervoor gekozen het decennium 1986-1995 van het werk op deze school te onderzoeken om de volgende redenen:

–De periode valt samen met de publicatie en implementatie van de basiswet 46/86 van het onderwijssysteem in het democratische Portugal.

–De gekozen periode laat toe beroep te doen op verschillende gesproken en geschreven herinneringen van wie als volwassene of als kind betrokken waren bij de organisatie

van het schoolwerk die deze schoolvorm uitbeeldt.

–De periode valt samen met mijn samenwerking met de instelling, in verschillende functies en in verschillende rollen.

In "*Een mogelijke lezing van de vorm"* kom ik terug op enkele punten die ik belangrijk vind om de studie te situeren in *"Een vorm in het schoolproject"*.

Een mogelijke lezing van de vorm

Van de drie door Canário (2005) beschreven dimensies van de school[54], is de schoolvorm de dimensie die mij interesseert als een invalshoek omdat ze een beter begrip mogelijk maakt van de relatie tussen de actoren en de school die op elkaar inwerken. Ik herinner eraan dat ik de term gebruik om het te hebben over schoolvormen van sociale relaties, zoals gedefinieerd door Vincent *et al.* (1994). Ik baseer me op Lahire (2008), die vragen stelt over schriftuur van de school en wat die betekent voor subjecten in hun relatie met macht en hun interactie met kennis.

Zoals gemakkelijk te zien is, is de schoolvorm van sociale relaties niet *een enkele vorm*. Zelfs in sterk geïnstitutionaliseerde contexten, waar subjecten geen grote vrijheid van handelen krijgen, treden er variaties op in de wijze waarop mensen zich onderwerpen aan externe regels. Deze variaties suggereren manieren van handelen met eigen kenmerken van elkaar verschillen. Er ontstaan wat men verschillende manieren zou kunnen noemen om sociale relaties te 'pedagogiseren', hoewel allemaal binnen een hiërarchische opzet van relatie met macht en kennis. Deze verschillende manieren, de varianten, worden gedefinieerd volgens de houding van de leerkrachten met betrekking tot de participatie van de leerlingen, of, in ruimere zin, van lerende personen, waarbij werkmodellen worden ontworpen die zich onderscheiden door acties die worden opgestart door degenen die het instructieve gezag hebben (die we in het Engels kunnen identificeren als *top-down modellen*) of, integendeel, voortkomend uit degenen die geïnstrueerd worden (wat we in het Engels kunnen identificeren als *bottom-up modellen*). Wat in deze varianten niet verandert, is de vorm die wordt bepaald door een vooraf vastgestelde hiërarchie. Dat wil zeggen, in scholen met deze vorm wordt gezag ervaren op basis van een onomstreden hiërarchische logica.

Zo wordt het duidelijker dat hier weinig aandacht wordt geschonken aan de pedagogie die eventueel weggewerkt wordt wanneer het over de relatie met de kennis gaat. Boavida en Amado (2008, p. 325) geven een aantal redenen op waarom dit gebeurde, wanneer ze discussie "Onderwijswetenschappen of Pedagogie" aanpakken en de nadruk leggen op de ambiguïteit van de tweede term, die met de woorden van Charlot, *"zowel naar de actie als naar de theorie van de actie verwijst"*[55]. Echter, zeggen de auteurs, verwijzend naar Estrela, is pedagogie, van alle onderwijswetenschappen, de belangrijkste. Ze beweren dat *"pedagogie als een wetenschap die het pedagogisch fenomeen bestudeert, binnen het pedagogisch veld moet worden geplaatst"* (*idem*, p. 329). De auteurs suggereren een dialectisch proces van kennisintegratie. Pedagogie neemt deel aan het onderzoeksproces dat een beter begrip van het onderwijs mogelijk maakt. Het waarnemen van pedagogische stromingen draagt bij aan de constructie van de professionele identiteit van degenen die van onderwijs hun beroep maken. Niettemin

bevestigt Francomme (2010) het gevaar voor de marginalisering van de pedagogie en stelt hij vast dat binnen onderwijswetenschappen het soms als goed wordt beschouwd de pedagogische dimensie te marginaliseren ten gunste van bijvoorbeeld van cognitieve of didactische benaderingen. Zoals Rui Canário (2005) benadrukt ook Francomme dat over schoolvorm praten gelijkstaat met over pedagogie praten. Voor Rui Canário is de dimensie van de schoolvorm de pedagogische dimensie, terwijl voor Francomme de pedagogie ingebed is in de schoolvorm:

> “De schoolvorm bevat elementen van organisatie, van het geïnstitueerde, van filosofie en pedagogie, alles samen geoperationaliseerd in een onderwijskundig kader. Het negeren van de schoolvorm betekent het negeren van het belang ervan en een oogje dichtknijpen ten aanzien van middeleeuwse praktijken. Het betekent ook het accepteren van een eindige wereld zonder vooruitzicht op evolutie, waarbij de horizon van verwachting samenvloeit met het veld van de ervaring. De studie van de schoolvorm heeft met de complexe analyse van onderwijsfenomenen te maken.”[56] (2010, blz. 13).

Spreken over een schoolvorm is spreken over de relatie van de school met kennis, is spreken over pedagogie. Maar over schoolvorm spreken is ook spreken over de relatie met de macht onder volwassenen, onder kinderen en onder volwassenen en kinderen, dat wil zeggen tussen wie gezag kan uitoefenen en wie eventueel geen gezag kan uitoefenen, wat onmiddellijk de interactie met de kennis beïnvloedt.

De organisatie van het onderwijssysteem, ook in Portugal, blijft wijzen op een instruerende, normatieve school, waarin het geven van toetsen en de plicht om plichten te vervullen de boventoon voeren. Discipline en voorvallen met betrekking tot gedrag zijn onderworpen aan nationale regelgeving. Als voorbeeld verwijs ik naar het Portugese wetsvoorstel 70/XII, inmiddels goedgekeurd als wet 51/2012 van 5 september, getiteld *“Statuut van de student en schoolethiek”* en dat in de preambule bepaalt:

> "In deze termen moet het herhaalde niet naleven van plichten van ijver en discipline bepalend zijn voor sociale afkeuring, en dit kan, wanneer de ernst dit rechtvaardigt, tot de vaststelling van administratieve overtredingen leiden tegen ouders of voogden en/of tot de herbeoordeling van het recht op steun, sociale actie en andere openbare maatschappelijke ondersteuning die aan het gezin wordt verleend en die voortvloeit uit schoolbezoek, naast de verplichte mededeling aan de respectieve commissie voor de bescherming van kinderen en jongeren of aan het openbaar ministerie, met name met het oog op de toepassing van opvoedingsprogramma's voor ouders.”
>
> (Regering van Portugal, wetsontwerp 70/XII)[57].

De ministerraad motiveert in een officieel communiqué van 31 mei 2012 het voorstel van deze wet als volgt:

> "De belangrijkste strekking van dit voorstel is de versterking van het effectieve gezag van leraren, waarbij de totstandkoming wordt beoogd van een nieuwe cultuur van discipline en beloning van goed gedrag van leerlingen, en van een grotere verantwoordelijkheid van ouders en voogden."
>
> (Regering van Portugal, 2012).

Meer in het algemeen verwijs ik naar de analyse van de schoolvorm onderworpen aan de disciplinaire en straffende zienswijze op de school, in hoofdstuk 1, waar ik me bepaalde tot de kwesties van de macht en gezagsrelaties in de school.

Om de analyse van de schoolvorm in het algemeen en van de variante die uit de voorgestelde casestudy spruit te vergemakkelijken, herinner ik dat Vincent *et al.* (1994: 30-36) schrijven dat de schoolvorm van sociale relaties opgenomen is in het geheel van vormen van sociale relaties die verschillen van de vormen van orale sociale relaties. Ik herinner me dat ze hen in vijf punten karakteriseren:

(1)de school als een specifieke plaats, gescheiden van andere sociale praktijken, is verbonden aan het bestaan van geobjectiveerde kennis;
(2)de "pedagogisering", de scholing van sociale leerrelaties, neemt zijn toevlucht tot een schriftuurlijke codering vervat in de grammatica van praktijken;
(3)de overdracht van kennis, anders dan de overdracht van ervaringen, typisch voor orale sociale vormen, maakt de productie van blijvende socialisatie-effecten mogelijk;
(4)vormen van sociale relaties, op een bepaalde plaats, en gebaseerd op objectivering en codificatie, maken het leren van vormen van machtsuitoefening mogelijk;
(5)de schoolvorm van sociale relaties is de constitutieve sociale vorm van een schriftuurlijke schoolrelatie met taal en de wereld.

Ik zal dan proberen een bijdrage te leveren aan de discussie over de schoolvorm als een *continuüm*, in functie van de variatie in de relatie met macht, de relatie met kennis en het pedagogisch paradigma, waarvan de uitersten de polen zijn van schoolvormen van sociale relaties met subjecten-objecten, *Lassalliaans,* en die van schoolvormen van sociale relaties tussen subjecten-actoren en -auteurs van hun leren, in wat ik voorlopig interactieve culturele ruimte-tijd noemde [58].

De redenering uit het eerste hoofdstuk hervattend, betoog ik dat de schoolvorm een standaardisatie heeft ondergaan als gevolg van een specifieke interpretatie van de locus school en de manier waarop sociale relaties er zich ontwikkelen, overgebracht door de machtselite. In Portugal is deze gestandaardiseerde school iets meer dan 100 jaar oud, hoewel, zegt António Nóvoa (2012, p.17), er ook 50 jaar herinneringen zijn aan een andere school doorheen de teksten van Sergio Niza. We kunnen overwegen, zoals ik in het vorige hoofdstuk heb geprobeerd te argumenteren, dat er een tendens is naar homogenisering van de organisatie van deze school, een standaardisatie die wordt tegengesproken door de introductie van varianten, als gevolg van de bestaande spanning tussen de scholing van de samenleving en diezelfde maatschappij.

Bij de introductie van de schoolvorm in het vergelijkend onderwijs spreekt Francomme (2010, p. 14) niet van varianten, maar beschouwt hij wat hij "*de Freinet-pedagogiek"* noemt als een ***alternatieve schoolvorm*** om aan te geven dat Finland de schoolvorm van leren substantieel anders heeft gedefinieerd dan Frankrijk, waarbij de Finse minister van Onderwijs zegt dat deze schoolvorm geïnspireerd is door de voorstellen van Célestin Freinet.

Het zou overdreven zijn de schoolvorm te herleiden tot pedagogische voorschriften en voorstellen, hetzij van de hand van La Salle, hetzij van Freinet. Het is echter mogelijk om, in

het *continuüm* dat ik voorstelde, een aantal varianten te ontwaren, waaronder een groep die ik *lassalliaanse varianten* heb genoemd (die de pedagogie bevatten die door Altet (1999) als magister-centrisch is geclassificeerd) en die de eigenschap hebben de spanning tussen andere vormen van maatschappelijke verhoudingen en de schoolvorm te verdoezelen door regels van buitenaf op te leggen en van de subjecten dossiers te maken waardoor ze objecten worden. Als we van de ene pool naar de andere gaan, vinden we varianten gebaseerd op een geleidelijk grotere interactie tussen de direct betrokken subjecten, gaande naar de interactie met andere vormen van sociale relaties, waarin de subjecten, volwassenen en kinderen, auteurs van hun leerproces, zichzelf ontwikkelen in een ruimte-tijd die transparant is voor de wereld. Dit *continuüm* kan worden weergegeven door het volgende vereenvoudigde schema[59]:

Schoolvormen van sociale relaties

hiërarchie van bovenaf	*hiërarchie van onderop*	*horizontale relaties*
met subjecten-objecten	Met subjecten-actoren	tussen subjecten-auteurs

In plaats van de ene schoolvorm door de andere te vervangen, waar het woord "*alternatief*" aanleiding kan toe geven, verkies ik de mogelijkheid van varianten, waarvan sommige frequenter zijn en overwegen, terwijl andere minder frequent zijn en afhangen van het moment of de plaats waar ze zich bevinden, in een zich ontwikkelde samenleving.

De continuïteit van varianten van de schoolvorm maakt het mogelijk rekening te houden met lokale bijzonderheden. Als we het voorbeeld van Francomme nemen, kan een variant van de schoolvorm zelfs dominant worden in een bepaald land als gevolg van door de regering ondernomen actie[60].

Dominante schoolvormen kunnen zich dus op op verschillende intervallen van het *continuüm* situeren. Er zijn geen alternatieven voor een standaard, omdat geen enkele vorm zelfs wanneer die overheersend is geworden, een standaardvorm door "eigen actie" wordt. De illusie dat er zo'n standaardvorm is wordt levend gehouden door lokaal opgelegde dwang van wie de macht heeft op die bepaalde plaats, op een bepaald tijdstip. Vanuit dit gezichtspunt is het mogelijk de schoolvorm die door Francomme wordt vermeld, zoals elke andere variant, in te schrijven in het *continuüm* , ongeacht of deze in een bepaalde context dominant is of niet.

Het is dus mogelijk dat er plaatselijk varianten van de schoolvorm bestaan, waarvan sommige meer algemeen zijn dan andere. De casestudy die ik heb voorgesteld stelt me in staat om een variant te tonen die bestaat in Portugal, in klassen of scholen die een pedagogische relatie aankondigen waarbij de inrichtende macht in de klasgroep zelf wordt geplaatst, in de handen van kinderen en volwassenen. Zoals vermeld in het vorige hoofdstuk, is dit een proces waarbij een groep mensen, kinderen en volwassenen, haar werk institueert in een werkruimte-tijd, waarin de groep zelf haar actie en haar regels definieert. Deze werkruimte-tijd is eveneens een groep met 'gepedagogiseerde' relaties in het kader van de opvoeding van kinderen. Het blijft een schoolse realiteit waarbij dus wel degelijk sprake is van een schoolvorm van sociale relaties. Op initiatief van de volwassenen werden echter twee

elementen gewijzigd. Aan de ene kant suggereert de aldus opgevatte ruimte-tijd niet langer de reproductie van een hiërarchische gezagsrelatie om een horizontale machtsrelatie te kunnen beginnen, zodat iedereen kan leren omgaan met macht. Aan de andere kant wordt het bestaan van de ruimte-tijd niet zozeer gesuggereerd door de werkplek, maar door de groep mensen die er vorm aan geeft, waardoor de schriftuurlijke schoolrelatie met taal en met de wereld meer transparant wordt met andere sociale praktijken die te maken hebben met het zoeken van informatie, de kennisuitwisseling en interactie met de kennis zelf.

De vorm in het schoolproject

De *Voz do Operário da Ajuda* is een van de scholen school die sinds het einde van de jaren '70 aankondigt het leerplan op een andere manier te organiseren, waarbij ze zegt te kiezen voor een specifiek pedagogisch model van leren op basis van voorstellen van de MEM en de Franse groep "*Genèse de la Coopé*", de kern voor Institutionele Pedagogiek binnen het Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM). Op deze school beschouwen de volwassenen de kinderen als actieve gesprekspartners bij het uitstippelen van leertrajecten waarbij men heel aandachtig zegt te zijn voor de wereld buiten de schoolmuren waarmee de leden van de schoolgemeenschap in relaties staan. Dat was voldoende om de onderzoeksvraag te stellen ***"In hoeverre is de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda duurzaam?"***

Fernando Oury (1967, 1977), sprekend over institutionele pedagogiek in de *classes de perfectionnement,* zei dat zijn werk bestond uit het terug tot kinderen transformeren van leerlingen. Dat was waarschijnlijk geen toeval. Meer recent verklaarde Rui Canário:

> "De school heeft historisch gezien de transformatie van kinderen en jongeren in studenten als voorwaarde gesteld voor de leerdaad. Het bouwen van de school van de toekomst veronderstelt daarom de toepassing van de tegenovergestelde procedure: studenten in mensen veranderen." (2008, blz. 80).

Een van de aspecten van de *Voz do Operário da Ajuda* is juist kinderen als subjecten en niet als objecten te zien. Het maakt deel uit van haar schoolvorm van sociale relaties dat iedereen gedurende een bepaalde tijd een functie te bekleden die door de groep zelf is geïnstitueerd. De instituerende functie van de groep gaat over de organisatie van haar ruimte, haar tijd en haar werk. De klasgroepen zoeken in bepaalde gevallen naar werkrelaties met andere volwassenen zonder een extern toegewezen onderwijstaak omwille van hun functie of hun persoon, afhankelijk van de specifieke context van een bepaald werk.

De omstandigheid om ten eerste alle deelnemers als subject te zien, ten tweede met de betrokken groep de functies te institueren die ze nodig heeft en ten derde de ruimte-tijd van werk zelf te reguleren waren drie aspecten die me motiveerden om de schoolvorm te bestuderen van deze school. Mijn deelname aan het schoolproject gedurende iets meer dan tien jaar, mijn opleiding vanuit de institutionele pedagogiek en mijn actief lidmaatschap van de MEM waren een aanvullende motivatie.

Het beschrijvend en verkennend onderzoek heeft als *studieobject* de **singuliere schoolvorm** van een groep klassen in een bepaalde school met een specifiek pedagogisch voorstel. De *Voz do Operário da Ajuda*-school is daarom de *empirische realiteit* voor dit studieobject, waarbij de

term wordt gebruikt met de betekenis eraan gegeven door Guerra (2008, p. 37) wanneer ze de constructie van het object en het ontwerp van de casestudy behandelt. De studie zelf en het beeld dat verschijnt vanuit de analyse van informatie die is verstrekt door een groep van vierentwintig mensen en een uitgebreide verzameling documenten volgt in het tweede deel[61] van dit werk. Ik probeerde die singuliere vorm diepgaand te bestuderen, via degenen die haar als kind of volwassene hebben beleefd en gevormd, met behulp van hun herinneringen en hun collectieve productie beschikbaar in de archieven van de op school. Ik koos, om reeds uiteengezette redenen[62] het decennium van 1986 tot 1995 als referentieperiode, reden waarom ik contact opnam met mensen die in *Voz do Operário da Ajuda* waren in de periode begrepen tussen 1982 en 1999.

De *Voz do Operário da Ajuda* is een kleine schooleenheid in Lissabon, onderdeel van een grotere instelling met dezelfde naam, waarvan de hoofdzetel gevestigd in de wijk Graça. Zoals ik al zei, geeft het schoolproject zelf ingeschreven in een specifiek pedagogisch paradigma de toon aan voor de schoolvorm van deze kleine singulariteit alleen al vanwege de kenmerkende relatie met macht en interactie met kennis. Van het geschreven pedagogisch project tijdens de betrokken periode vond ik enkel fragmenten terug uit het schooljaar 1989-1990 als deel van een dossier voor één van de werkprojecten van een van de klassen in dat jaar.

(fragment 1)

> Het pedagogisch project van deze school houdt de volgende hoofdlijnen aan:
> -ruimte creëren om kinderen met een wezenlijke deficiëntie te integreren;
> -natuurlijk leren verdedigen en in de praktijk brengen, gebaseerd op de werken van de belangrijkste pedagogen van deze eeuw uit de institutionele pedagogiek/ actieve pedagogiek, zoals ook voorgesteld door de moderne schoolbeweging (zie tekst hieronder)[63].
> -de school staat open voor studenten pedagogie en psychologie binnen bepaalde limieten door het schoolbestuur opgelegd.
> -er wordt op teamwerk aangestuurd waarbij het schoolbestuur zelf een collectieve pedagogische (en bestuurlijke) eenheid is.
> -de productie van elke leerling wordt gerespecteerd: er is geen oplegging, maar er wordt tentoonstellingsruimte gecreëerd om tegemoet te komen aan de behoefte om het geleverde werk aan anderen te tonen.
> -alle technieken worden ontwikkeld die leerlingen zeggenschap geven over hun omgeving, waarbij we elke scholastieke belachelijke oefening weigeren.
>
> (zie de uitwerking van deze ideeën in onderstaande tekst en in de afzonderlijke plannen)[64].

(fragment 2)

> 1.3/1 In de klas van het 3e leerjaar wordt wetenschappelijk materiaal ter beschikking gesteld van de leerlingen. Via een dossier dat momenteel 300 werkvoorstellen bevat, kunnen kinderen vrijelijk de basisbegrippen van de natuurwetenschappen onderzoeken. Elk werk wordt in de klas voorgesteld en kan onderzoekjes door middel van projecten opstarten.
>
> 1.3/2 De leerlingen van het 3de leerjaar corresponderen met een groep leerlingen

in Leuven – België. Het belangrijkste doel is de uitwisseling van projecten en studies met een ander land van de Europese Gemeenschappelijke Markt. Dit werk zal over twee jaar lopen.

De respectievelijke leerkrachten stelden voor om de nodige financiële steun te vinden om op het einde van elk schooljaar een – eventueel gedeeltelijke – uitwisselingsreis tussen de twee klassen mogelijk te maken.

(fragment 3)

2.3. (vanaf de 3e klas, leerjaar 1989-1990)

Materiaal

(tafelschikking aangeven, collectief materiaal, individueel materiaal)

De basisindeling maakt permanent werk mogelijk in de productiehoek (computer – pers – limograaf), onderzoekshoek, schilderhoek en middenblok. De muren zijn zo georganiseerd dat ze al het collectieve materiaal aanbieden: wiskundemuur, taalmuur, projectmuur – bibliotheek – collectief schoolmateriaal (enkel basismateriaal). Voor het individuele materiaal is een reeks open kastjes voorzien, van ieders verantwoordelijk.

Organisatie

(aangeven: verantwoordelijke/type, leiding van de coöperatieve, tijd, ruimte, werkkeuze, …)

De hele organisatie is geregeld vanuit twee collectieve momenten: de Raad op vrijdag (of op donderdag als vrijdag een feestdag is) en de weekplanning op maandag. De tijd wordt volledig beheerd door de dagverantwoordelijke (met eventuele ondersteuning van de leerkracht). De ruimtelijke organisatie wordt bepaald door elk van de uitgevoerde activiteiten en wordt daarom permanent gereorganiseerd. Elke lid van de groep is verantwoordelijk zijn voor een deel van de organisatie, ondersteund door de Raad en het coöperatief fonds - strikt gescheiden van de driemaandelijkse bijdragen zoals die in Voz do Operário worden toegepast (bijdragen door de ouders betaald en niets te maken hebben met de eigen productie van de groep). De werkkeuze wordt bepaald door de groep en de individuele werktijd wordt door elk lid van de groep zelf bepaald.

Activiteiten

Type activiteiten (taal, wiskunde, studie van de fysieke en sociale omgeving).

Alle activiteiten worden gepland via de weekplanning. Kennisvergaring komt niet langs overdracht vanuit schoolboeken of door het lesgeven van de leraar, maar is het resultaat van het onderzoek van de leerlingen. Door gebruik te maken van de productie van de leerlingen (vrije teksten – onderzoek – projecten) consolideren groepen kinderen nieuwe kennis met de steun van volwassenen strikt volgens hun eigen tempo. De dossiers die voor studenten beschikbaar zijn, zijn instrumenten om deze consolidatie van nieuwe leerstof te ondersteunen. Merk op dat elk project zal worden uitgevoerd via een contract met de klasgroep die de werken evalueert.

4 Leren onder de vijgenboom.

De schoolvorm van de sociale relaties van de *Voz do Operário da Ajuda* is singulier. Wat het beheer van activiteiten betreft, gaat het uit van een gereguleerde verdeling van het gezag, met een coherente aanpak, binnen de reikwijdte van de klassen en, bij uitbreiding, binnen de reikwijdte van de school. Zoals ik in het tweede hoofdstuk betoogde, zijn er naast elkaar bestaande schoolvormen en vinden we die gedurende de hele 20e eeuw naast de hegemonische vorm. In de voorgaande hoofdstukken heb ik een *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties voorgesteld, door de variatie van de relatie met macht en kennis bepaald.

In dit *continuüm* neemt de schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda* een specifieke plaats in. De Ajuda-school wordt hier diepgaand geanalyseerd op basis van herinneringen. Zowel de herinneringen van de geïnterviewden als de verzameling geschreven documenten en het audiovisueel materiaal tonen een schoolvorm met een onderliggend pedagogisch project gebaseerd op de voorstellen van de moderne schoolbeweging met enige nadruk op institutionele pedagogiek.

Op de volgende pagina's geef ik enkele aspecten weer uit de geschiedenis van de geanalyseerde periode. Hierbij probeerde ik vast te stellen wat helpt om de uniciteit van de schoolvorm van sociale relaties te begrijpen die we zullen vinden in de verschillende klassen waaruit ik getuigenissen heb verzameld.

Het beeld van de unieke schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda* in de jaren '80 en '90 ontstond uit de gedetailleerde analyse van verschillende soorten herinneringen. Het roept op hoe het leven en werk in die tijd op school waren en biedt de elementen voor de gedachten die ik hier formuleer rond een voorbeeld van een schoolvorm van sociale relaties tussen subjecten-actoren en subjecten-auteurs, ingeschreven in het voorgestelde *continuüm.* Vanuit het opgeroepen beeld ga ik in op enkele aspecten, die ik hieronder teruggeef. Het eerste subpunt "*Welke singulariteit in de vorm?*" stelt de ruimte-tijd in het *Voz do Operário da Ajuda*-project voor. Het tweede subpunt "*Welke bevoegdheid, voor wie en waarvoor?*" geeft de relatie met macht weer in deze school en het derde subpunt "*De terugkeer van de lerende persoon*" bekijkt het opbouwen van de interactie met de kennis zoals duidelijk werd uit de geanalyseerde gegevens.

Welke singulariteit in de vorm?

In dit eerste subhoofdstuk concentreer ik me op wat de documentatie ons leert over de ruimte-tijd waarin de singuliere manier van scholing in de *Voz do Operário da Ajuda* zich schikt. Het eerste aspect dat moet worden benadrukt, is dat als het wel degelijk om een schoolvorm gaat, als we kijken naar de elementen die Vincent *et al.* (1994, p. 30) gebruiken om hem te karakteriseren.

In het eerste hoofdstuk synthetiseerde ik twee van deze vijf kenmerken als (a) vormen van

sociale relaties, op een bepaalde plaats, en gebaseerd op objectivering en codificatie, maken het leren van vormen van machtsuitoefening mogelijk, en (b) de schoolvorm van sociale relaties is de constitutieve sociale vorm van een schriftuurlijke schoolrelatie met taal en de wereld.

In de volgende subpunten kom ik daarop terug, wanneer ik de relatie met macht en de relatie met kennis bekijk in de schoolvorm die ik analyseer.

De ruimte-tijd *Voz do Operário da Ajuda* maakt deel uit van een instelling met een eigen organisatie, waar een precieze schoolvorm van sociale relaties wordt ontworpen. Daarom ga ik in op de overige drie kenmerken van de schoolvorm van sociale relaties volgens Vincent *et al.* (1994) in de volgende paragrafen, na ze kort te hebben herhaald:

(1) de school als een specifieke plaats, gescheiden van andere sociale praktijken, is verbonden aan het bestaan van geobjectiveerde kennis; (2) de "pedagogisering", de scholing van sociale leerrelaties, neemt zijn toevlucht tot een schriftuurlijke codering vervat in de grammatica van praktijken; (3) de overdracht van kennis, anders dan de overdracht van ervaringen, typisch voor orale sociale vormen, maakt de productie van blijvende socialisatie-effecten mogelijk.

Ik bekijk deze drie aspecten in het licht van de vier ingangspunten die ik gebruikte om de manier waarop de school zich aan ons voorstelt te begrijpen, dat is, de ruimte en de ervaring erin, de interacties tussen mensen in relatie tot leren, het bestaande pedagogische scenario en enkele specifieke rituelen van de *Voz do Operário van Ajuda*.

(1) de school als een specifieke plaats, gescheiden van andere sociale praktijken, is verbonden aan het bestaan van geobjectiveerde kennis.

De schoolvorm die de *Voz do Operário da Ajuda* ons voorstelt komt niet overeen met het ons ingebakken model waarbij de objectivering van kennis bestaat uit verklarende lessen van geëxternaliseerde kennis, rijen bureaus, leerlingen twee aan twee. Hier duikt een context op waarbij origineel eigen werk wordt voorgesteld, waarbij sommige onderwijzers hun theoretisch-pedagogische referentiekader aan de in de institutionele pedagogiek en de theorievorming over de praktijk van de Portugese Movimento da Escola Moderna ontlenen.

In *de school van de vijgenboom*[65] stellen we een interne samenhang vast om een werkomgeving te uit te bouwen die denken en leren door individueel en collectief werk mogelijk maakt. Het gaat om een door de onderwijzers geëxpliciteerde optie, weerspiegeld in de getuigenissen wie leerling was op de school en in de documenten van het geanalyseerde archief. De collectieve momenten worden als belangrijk erkend en niet beschreven als zijnde klassikale lessen. Het verschil is zo groot dat er in sommige gevallen mensen zijn die blijkbaar beweren dat je niet langer van een singulier schoolvorm kunt spreken. In sommige situaties wordt de legitimiteit van het anders zijn dan de in Portugal meest voorkomende schoolvorm in twijfel getrokken met betrekking tot de werkorganisatie.

Er is een specifieke kijk van degenen die de sociale praktijk op de *Voz do Operário da Ajuda*-school in verband brengen met de wereld buiten de school en die de *Voz do Operário da Ajuda* beschouwen als de eerste school die leerlingen voorbereidt op alle andere scholen volgen.

En toch zijn er twee manieren om de werkelijkheid te interpreteren. Sommigen beschouwen door vergelijking met de schoolvorm die ze ontmoeten na de *Voz do Operário da Ajuda* hier een context te hebben gehad van *"momenten waarvan we moeite hebben om later te vergeten"*, om de geïnterviewde Irene Pires[66] te parafraseren, terwijl anderen vinden dat ze *"slecht voorbereid"* waren op die schoolwereld die door Lahire (2008, p. 38) wordt uitgebeeld met de woorden van Vincent waarbij de associatie gemaakt wordt van "*onderwijs*" met "*heerschappij*" en "*beschaving*": de schoolvorm van sociale relaties zou moeten dienen om met het kind en de arme te werken — beiden met negatieve beschrijving van wat vooraf gaat aan het "onderwijs", reden waarom ze als "wilden" worden beschouwd — en zodoende bijdragen aan hun "beschaving". Met andere woorden, en terugvallend op Foucault (2009), de schoolvorm draagt bij aan de disciplinerende werking van de schoolinstelling, opgenomen in het geheel van disciplinaire instellingen waartoe ook de militaire instructie, de kerk, het ziekenhuis en de gevangenis behoren.

De school van de *Voz do Operário da Ajuda* wordt echter voorgesteld als een school waar geobjectiveerde, gereflecteerde en besproken kennis een sociale praktijk van geestelijke arbeid en tussenkomst in de door de groep georganiseerde ruimte en tijd binnen en buiten de school mogelijk maakt. Hierbij testen de subjecten-actoren en -auteurs hun onderlinge sociale relaties in de interactieve ruimte-tijd die ze institueerden. Dit uittesten gebeurt niet op een manier die onverenigbaar zou zijn met andere sociale praktijken, maar eerder in voortdurende interactie met die andere sociale praktijken. Het gaat dus niet om een schoolvorm gescheiden van andere sociale praktijken. Als we een precieze ruimte-tijd willen definiëren voor een stabiele groep, dan kunnen eerder spreken van is er een gescheiden plek in de zin van een beschermde, knusse plek, een kleine ruimte-tijd waar de geobjectiveerde kennis en het weten van elkeen elkaar ontmoeten.

De schoolvorm van sociale relaties die de *Voz do Operário da Ajuda*-school ontwikkelt stelt een specifieke ruimte-tijd voor noodzakelijk voor de beleving van andere sociale praktijken.

(2) De "pedagogisering", de scholing van sociale leerrelaties, neemt zijn toevlucht tot een schriftuurlijke codering vervat in de grammatica van praktijken.

De foto's en gefilmde documenten onthullen activiteiten buiten de school, en werkmomenten binnen en buiten de school waartoe volwassenen en kinderen hun gedragscode opstellen, in plaats van een code van vooraf vastgestelde normen te gebruiken waaraan leerkrachten en leerlingen blindelings gehoorzamen.

In *Leren van "velen met velen"* beginnen we deze school en haar vorm te begrijpen. De werkplannen voor de groep, voor deelgroepen en voor individuen die samen worden uitgewerkt zijn georganiseerd rond de productie van zijn eigen werkstukken met eigen inhoud die het gevolg zijn wat elkeen in de groep vertelt en vraagt. De voor de conceptualisatie nodige abstracties zijn het resultaat van collectieve discussies op basis van geverifieerde voorvallen in de klas, op school of in de omgeving, die door onderzoek het object van studie werden. Daarbij zien we een pedagogische relatie die gebaseerd is op individueel leren, op leren in groep en op werkmomenten waarbij de hele klasgroep betrokken is. Uit de geproduceerde documenten blijkt duidelijk dat de voorgestelde

producten vrucht zijn van discussie en overdenking tussen volwassenen en kinderen.

Over het algemeen wordt de meerwaarde deze manier van organiseren van de school erkend en komt die ook tot uiting in de documenten. Maar er is wie aarzelt om aan te nemen dat deze vorm het leren vergemakkelijkt, omdat de praktijk anders is dan wat wordt beoefend in de vorm van de lassalliaanse of bankdeposito-school (Freire). Een deel van de geïnterviewden zet vraagtekens bij het ‘legitiem karakter' van een vorm die de confrontatie aangaat met jongeren en kinderen en zich daarom bewust zijn van het bestaan van hiërarchische en niet-democratische schoolsystemen. Het is moeilijk om de woorden van Lahire niet te herinneren:

> “De Lassalliaanse scholen zijn, net als die van Démia, modellen vanuit het oogpunt van de codificatie van de reeks schoolpraktijken: van de onderwezen kennis tot de onderwijsmethoden, waarbij alle aspecten van de organisatie van ruimte en schooltijd worden doorlopen, niets is aan het toeval overgelaten, alles is een object van schrijven, ontleden en fixeren van bewegingen en sequenties, wat een grotere systematisering en gelijktijdig onderwijs mogelijk maakt.”[67] (2008, blz. 35).

In “I*nnovatieve didactische middelen?*” Zien we dat het pedagogisch scenario bewust breekt met deze codificatie. De organisatie van de ruimte als didactisch middel inherent aan het werkvoorstel doorbreekt de logica van de instruerende school. Deze breuk wordt duidelijker wanneer het klaslokaal wordt omgevormd tot een labyrint met werkeilanden, waardoor vrij verkeer en vrije keuze mogelijk is, waarbij wordt vermeden dat de leraar zich ‘centraal stelt'. Dubet (2002, p. 105) merkt in dit verband op dat de klasomgeving meteen onthult wie de leraar is. De woonkamer is de belichaming van iemands persoonlijkheid en karakter. Voor de auteur, en vanuit dit oogpunt, is de klasruimte een verlengstuk van de onderwijzer zelf.

De organisatie in de Ajuda-school verschilt van leraar tot leraar. In die zin neemt de reorganisatie van het scenario, dat op zichzelf als een didactisch middel wordt beschouwd, niets weg van het feit dat uiteindelijk de organisatorische macht waarvan de manier van besturen van een school afhangt, in handen van de onderwijzer wordt gelegd, zelfs in een pedagogisch project zoals *De Voz do Operário da Ajuda.* Zelfs onder leraren die deel uitmaken van dezelfde pedagogische beweging[68] verschillen de opties, net omdat deze schoolvorm van sociale relaties zich niet beperkt tot een reeks normen, in een reductieve interpretatie van het idee van schriftuurlijke codering. In dit verband zegt Francisco Marcelino over de MEM:

> “Zo zijn we vandaag niet slechts één pad, we zijn velen (...). De dynamiek van afwisseling binnen de beweging verrijkt, geeft kracht en geeft betekenis aan samenwerking.” (2002, blz. 50).

In het algemeen kunnen we zeggen dat veel van de didactische of technisch-pedagogische middelen die verband houden met de scholingsgrammatica ook bruikbaar zijn wanneer de praktijk een syntaxis vertoont die verschilt van die van een "*normatieve grammatica*". De LOGO-programmeertaal, het Cuisenaire of het MAB-materiaal dat toen vaak werd gebruikt, het ritueel van autonoom werk, de consolidatiefiches, zijn artefacten die de praktijk kunnen dienen, elke praktijk, maar *enkel* als oefening naderhand.

Wat onderscheidt is de wijze waarop het materiaal wordt gebruikt: in de *Voz do Operário da Ajuda* dient de LOGO-taal om in de “vertel- en toon”momenten gesuggereerde problemen wiskundig te vertalen, autonoom werk wordt coöperatief geregeld, wiskundig materiaal is

niet het onderwerp van instructielessen, maar is beschikbaar als hulpmiddel. Schrijven en schrijfoefeningen staan niet in het teken van de oefening zelf, maar hebben te maken met communicatie en publicatie.

Nochtans, en typerend voor de pedagogisering van de sociale relatie van het leren, blijven er oefenmomenten bestaan, waardoor de *Voz do Operário da Ajuda* onmiskenbaar een school is met haar singulier karakter. De werkruimte plaatst zich niet buiten de schoolwereld maar gaat er het debat mee aan. Ik haal hier Lahire (2008, p. 45) aan die opmerkt dat om te debatteren en soms felle controverses te creëren met betrekking tot een bepaalde oefening, er een stilzwijgende overeenstemming moet zijn over de gevoelde behoefte aan deze oefening.

De discussie over de pedagogisering van de leerrelatie spitst zich daarom toe op de varianten in hun vorm en niet op het bestaan op zich, wat toelaat om het debat over de toekomst van het schoolonderwijs en haar grammatica aan te gaan. In plaats van de set regels als onveranderlijk te accepteren, iets wat Tyack en Tobin (1994) benadrukken als ze het hebben over de *'normatieve grammatica van het onderwijs',* kunnen kan ik me, samen met hen een *'vergelijkende grammatica'* voorstellen van beschreven schoolpraktijken die verschillende syntaxis en morfologieën bestudeert.

Bij het observeren van de *Voz do Operário da Ajuda*, kijken we naar een reeks organisatorische en structurele kenmerken die een integraal deel uitmaken van het voorstel voor een leerruimte en die afwijken van de normatieve grammatica van Tyack en Tobin. De leerlingen waarvan iedereen bewust aanvaart dat ze van elkaar verschillen zijn weliswaar in klasgroepen ondergebracht maar zonder dat de verschillen worden verdoezeld, In die klassen coöpereren onderwijzers met een generalistisch profiel met de kinderen en met andere bezoekende volwassenen. De gestructureerde en geïnstitueerde ruimtes worden voorgesteld als een ruimte-tijd voor reflectie en consolidatie. Doorheen de samen besproken schoolroosters kan de relatie tussen de schoolruimte en de niet-schoolruimte worden geregeld.

Hier neemt de syntaxis, waarover ik in het laatste punt van dit hoofdstuk meer in detail zal spreken, de structurerende elementen van de pedagogische actie op. Onder deze elementen onderscheiden we de gezamenlijke discussies over het geplande en gepresenteerde werk, een werkhouding die groepswerk vergemakkelijkt en een holistische benadering van de werkelijkheid, door middel van projecten, opgesteld, uitgewerkt en voorgesteld als structurerende referenties om met kennis om te gaan.

Als we met het voorstel van een *scholingsgrammatica* wat verder willen gaan en eventueel denken aan een *grammatica van het onderwijs*, dan is het wellicht mogelijk hierbij een *universele grammatica van schoolpraktijken* te schetsen, waarbij specifieke syntaxis mogelijk zijn, afhankelijk van de pedagogische paradigma's die de variaties van de schoolvormen van sociale relaties helpen beschrijven. In deze *universele grammatica* is het door Tyack en Tobin uitgewerkte voorstel van grammatica van de momenteel in vele natiestaten overheersende schoolvorm ingeschreven, wat op zichzelf niet de universele grammatica is.

(3) De overdracht van kennis, anders dan de overdracht van ervaringen, typisch voor orale sociale vormen, maakt de productie van blijvende socialisatie-effecten mogelijk.

In *De school van de vijgenboom* duikt een school op als een sociale omgeving die interactie mogelijk maakt met de wereld van volwassenen en kinderen. Er is niemand die zegt moeilijkheden te hebben ervaren in sociale relaties, met gezag en macht of met kennis in de wereld buiten de school. Af en toe is het moeilijk om na het verlaten van de *Voz do Operário da Ajuda* om te gaan met het hiërarchische gezag op school en met de povere en 'vakgestuurde' schoolkennis die inherent is aan de schoolvorm met een empirische kijk op kennis (Case, 2000) en die dateert uit de grotendeels ongeletterde samenleving van de 17e eeuw. In *Rituelen die helpen* zien we de reeks specifieke rituelen die een overdracht van kennis mogelijk maken op basis van de overdracht van ervaringen.

Als we kijken naar de routines die volwassenen en kinderen zelf opstellen, onder elkaar delen en bespreken op de *Voz do Operário da Ajuda*-school, is het duidelijk dat de socialisatie voortkomt uit de vragenstelling en niet langer door bevruchting gebeurt. De volwassene neemt zijn rol van onderwijzer op door zich over het leren van elk van de kinderen te informeren en te bemiddelen. In onderwijzende rol blijft de volwassene de objectivering van kennis en de overdracht van kennis mogelijk maken. De school *Voz do Operário da Ajuda* doet denken aan de beschrijving die Filomena Serralha maakt, in wat ze een benadering tot het pedagogisch model van de MEM beweert te zijn:

> “Het is een organisatie op school, waarin de leerlingen samen met de leraar zich fundamenteel opstellen als een gemeenschap die zich toelegt op het opbouwen en delen van kennis.” (2007: 83).

Ik beëindig dit eerste subhoofdstuk door eraan te herinneren dat de schoolvormen van sociale relaties pas laat in de geschiedenis van sociale relaties verschijnen. De veralgemening van de leerplicht waar deze vorm van sociale relaties zich ontwikkelt, is zelfs nog recenter. In dit verband merkt Lahire op:

> "De inrichting van een schoolruimte die materiële, institutionele middelen, methoden en een veld van reflectie, controlemiddelen en specifieke opleiding voor leraren nodig heeft, is niet de realiteit vóór het begin van de twintigste eeuw." (2008: 44).

Het lijkt mij daarom onjuist om de school als een natuurlijk verschijnsel te beschouwen en de door het lassalliaanse voorschrift gekarakteriseerde schoolvorm als de enige schoolvorm van sociale relaties te zien. Vóór het begin van de 20e eeuw ontwikkelden andere pedagogen praktijken die schoolvormen van sociale relaties bedachten die anders waren dan die voortkwamen uit een Franse traditie verankerd in de armenscholen van Démia, de mutuele scholen en het schoolmodel van Jules Ferry.

De singulier schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda* ontwikkelt zich vanuit een andere lijn die op het einde van de 19de eeuw start met Dewey, en in het begin van de 20ste eeuw verder loopt met Freinet, later met de institutionele pedagogiek en de MEM, en met de socio-historische theorie van Vygotsky uit de eerste helft van de 20ste eeuw. Vele van hen afkomstige voorstellen hebben de onderwijzers bij deze schoolvorm betrokken beïnvloed bij het theoretiseren van hun praktijk.

Het pedagogisch communicatieparadigma dat deze schoolvorm ondersteunt, zorgt er ook voor dat ze interageert met andere praktijken van sociale relaties. Met een stabiele groep, in

een door die groep gedefinieerde ruimte-tijd om diezelfde interacties mogelijk te maken, te analyseren, te definiëren en op deze manier individuele paden van coöperatief leren te volgen, biedt het een manier van scholing aan met een andere dan de overheersende vorm. Ik haal hier graag de woorden van Rui Canário (2002, p. 149) aan: *"het juist het historische en daarom "verzonnen" karakter van de school is dat haar "heruitvinding"* theoretisch mogelijk maakt. Vanuit deze stelling bekijk ik het werk van *Voz do Operário da Ajuda* nog vanuit twee andere invalshoeken: een eerste toegespitst op de relatie met de macht, een tweede gefocust op de relatie met kennis, beide binnen de specifieke context van de bestudeerde schoolvorm. Hierbij zijn nogmaals de de definitie-elementen van schoolvormen van sociale relaties van Vincent *et al.* (1994) de leidraad om zo te begrijpen hoe deze singuliere schoolvorm bijdraagt aan de door Rui Canário voorgestelde 'heruitvinding'.

Welke bevoegdheid, voor wie en waarvoor?

Een van de aandachtspunten van de analyse van de schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda* gaat over de relatie met macht. Ik heb vier ingangspoorten gebruikt. Eerst keek ik naar de beoogde collectieve verantwoordelijkheid die leerlingen en onderwijzer tot medeauteur maken van hun collectieve actie. Welke instrumenten gebruiken ze, hoe organiseren ze hun taken en verantwoordelijkheden, waren de basisvragen. Vervolgens keek ik naar het organiserende en regulerende instrument dat overal in de organisatie opvalt: de Educatieve Coöperatieve Raad. Hoe wordt die opgestart, welke mogelijkheden en welke grenzen zijn er voor die Raad? Hoe plaatsen wie hem institueert zich op het kruispunt van institutionele pedagogiek en de moderne schoolbeweging van Portugal, die zich steunt op de sociaal-historisch (of sociaal-culturele) leertheorie? Hoe ondersteunt de Raad het collectief leren? Ten derde keek ik naar de relaties die tussen de subjecten tot stand kwamen. Gingen die verder dan de relatie tussen de volwassene in zijn rol als onderwijzer of schoolbediende en het kind in diens rol als leerling *in fans*. Andere volwassenen niet in de functie van gezinshoofd of -vertegenwoordiger, maar als vaders en moeders zijn betrokken bij de werkprojecten. Hoe verandert dit de relatie met macht en gezag? Ten slotte analyseerde ik alle in archief bewaarde documenten uit die periode. Welke relatie tussen macht en kennis tonen ze?

De aan ons vertelde memoires van de *Voz do Operário da Ajuda*, tonen ervaringen van klasgroepen waarin wat er gebeurt de verantwoordelijkheid is van al degenen die er deel van uitmaken. Niet iedereen doorloopt alle verantwoordelijkheden, hoewel die op zichzelf uitwisselbaar zijn, maar iedereen heeft een verantwoordelijkheid in het collectief. Iedereen kan worden aangesproken door een verantwoordelijken voor een taak die rechtstreeks voortvloeit diens functie (een vraag voor schoonmaken, om materiaal opbergen) of als gevolg van het feit dat men behoort tot de groep die de organisatorische verantwoordelijkheid heeft gedelegeerd aan iemand: de verantwoordelijke voor lunch stelt het dagteam samen, net als de verantwoordelijke voor de drukpers dat doet, wie het boek met verzamelteksten beheert vraagt zo nodig de ontbrekende teksten in te schrijven, de verantwoordelijke tijdens een kamp of een uitstap beschikt over gedelegeerd gezag.

Kinderen en volwassenen organiseren zich in een 'micromaatschappij'. Ze interpreteren niet,

ze zijn de echte auteurs en hebben dus autoriteit. Ik gebruik hier de term denkend aan de woorden van Morgado[69] en Sérgio Niza, die in een interview met Américo Peças (2006, p. 155) stelt:

> "Er heerst een gevoel van valse autoriteit bij leraren. Dit komt ook voort uit de verwarring over het idee van de auteur, die voortkomt uit de religieuze ontstaansgeschiedenis van de scholen: de auteurs waren degenen die erover schreven, degenen die interpreteerden, en het waren de interpretaties die door de kerken van de Boek dat autoriteit maakte."

Betrokken kinderen en volwassenen bespreken hoe de taak zal worden uitgevoerd, hoe het werk zal worden georganiseerd. De kampen en de organisatie van de maaltijden vereisten meer werk, wat het idee van werkteams opriep. Deze werkteams krijgen gestalte in het voorstel van roulerende dagteams, die onderling de taken en verantwoordelijkheden verdelen. Ik zou durven zeggen dat het de leerlinge zijn de samen met de onderwijzers die "de klas schrijven", elkaar wederzijds gezag verlenend.

Veel van de beslissingen tonen het regulerende effect van de groep en de druk die erdoor wordt uitgeoefend, zodat kinderen en volwassenen voor zich de regels accepteren en zich verhouden tot de regels die ze hebben helpen uitwerken in de microkosmos waarin de klas zich ontwikkelt. Het zijn niet de onpersoonlijke regels buiten onderwijzers en leerlingen om van de geëxternaliseerde bureaucratische school. Het zijn regels die ze onder elkaar hebben opgesteld of expliciet hebben gemaakt. De relatie met deze regels beheert het singuliere karakter van de schoolvorm die ze hebben gecreëerd en maakt deze *begrijpelijk* (Vincent *et al.*, 1994, p. 13). Hierbij wordt de getuigenis geleverd dat school en daarin de klas, een specifieke locus (*le lieu* van Fernand Oury) van verplichte doorgang voor steeds meer sociale wezens Vincent *et al.* (1994, p. 30), geen gesloten ruimte louter voor overdracht van kennis is.

Deze schoolruimte is niet de Lassalliaanse schoolruimte die Foucault (2009, p. 241) kenmerkt: de homogene klas waar individuen naast elkaar worden geplaatst, in rijen, onder de ogen van de meester die taken verdeelt en testen laat afleggen, week na week, maand na maand, jaar na jaar.

De organisatie van de macht uiteraard mogelijk gemaakt door onderwijzers die zich in de institutionele pedagogiek en het model van de MEM herkennen, maakt een variante mogelijk van een vorm van school die zich opent als een experimenteerterrein, een werf waar iedereen gebruikt van maakt en waar iedereen bouwt. De klasgroep wordt ons voorgesteld als een groep subjecten die in een 'micromaatschappij' leven waarbij ze van hun evaluatie willen dat die:

> "- democratisch [is]: verwijst naar de noodzakelijke deelname van alle subjecten die door de beoordeling worden beïnvloed, met name de leraar en de student;
>
> - altijd en in alle gevallen ten dienste [moet] staan van de hoofdrolspelers in het onderwijs- en leerproces, en vooral ten dienste van de subjecten die leren."
>
> Álvarez Mendez, JM (2002, blz. 17).

De hele organisatie die voortvloeit uit permanente monitoring, via de Raadsvergaderingen en de beschikbare en geïnterpreteerde informatie, suggereert een ontmoetingsplek ***door*** het werk

en niet ***voor*** het werk. De constante uitwisseling via de collectieve agenda en de plannings- en evaluatiemomenten suggereert een organisatievorm waarin het werk het resultaat is van het verlangen van ieder element van de groep. Het gaat om het verlangen van kinderen en volwassenen om samen te leren. Er zijn enkele gebieden die een nadere beschouwing verdienen:

-Is het mogelijk dat de organiserende Raad binnen een bepaalde tijdslimiet op een specifieke plaats bijeenkomt om beslissingen te nemen over ieders eigen tijd? Is het legitiem dat de Raad een besluit neemt dat huiswerk verplicht stelt?

-De Coöperatieve Raad is geen rechtbank. Het is een moment van verheldering en regulering, slechts gedeeltelijk gewijd aan conflictbeheersing. De groep begint met alles te aanvaarden introduceert operationele filters, door middel van trefwoorden of de regulering van haar dagteams.

-De scholengemeenschap in het algemeen is van mening dat haar manier van organiseren en het reguleren van relaties het mogelijk maakt om elke conflictsituatie te beheersen. Er zijn echter enkele verslagen die wijzen op situaties waarin volwassenen te veel vertrouwen stellen in kinderen.

-De onderwijzer is noodzakelijk, attent en altijd aanwezig, handelend wanneer nodig. Er zijn situaties die laten zien dat het gevaarlijk zou zijn om de volwassene in de groep gelijk te stellen aan de kinderen in de groep.

Toetsing creëert collectieve leermogelijkheden. Door de kennis die leden van de groep opdoen te delen, bespreekt men samen hoe de bestaande en nieuw opgedane kennis in authentieke culturele werken Filomena Serralha (2009, p. 26) om te zetten, waarbij kinderen en volwassenen samenwerken en samen het geproduceerde werk evalueren.

In feite vangen we op verschillende momenten een glimp op van relaties tussen mensen die zich samen organiseren om een plek te creëren met welomschreven grenzen en wetten (regels), investerend in de gemeenschappelijke taal die deze constructie verklaart. Dit zijn relaties die het streven naar die andere "professionaliteit" waar Rui Canário het over heeft, die:

> “gelijktijdig met het opbouwen van een andere relatie met de leerlingen, deze in hun hoedanigheid van kinderen en jongeren (en niet alleen studenten), gewenste bondgenoten worden gezien en niet langer “het probleem” zijn.” (2008, blz. 79).

Maar dat niet alleen; dit zijn relaties die kinderen en jongeren ook in staat stellen om de volwassenen (die op school te gemakkelijk de rol van leraar of voogd aannemen) werkpartners te vinden voor het ontwerp van de bouwplaats waar gemeenschappelijke projecten haalbaar worden.

Twee van de vijf elementen die volgens Lahire, Vincent, Thin (1994) de school in zijn vorm karakteriseren, zijn herkenbaar in deze pagina's: we vinden blijvende socialisatie-effecten in een plaats waar manieren worden geleerd om macht uit te oefenen. Het is een relatie met macht die niet voortkomt uit een verbinding met kennis volgens de interpretatie van de jezuïeten. In een interview met Américo Peças herinnert Sérgio Niza aan deze visie met betrekking tot macht:

> “De jezuïeten waren ervan overtuigd dat kennis macht is. Deze versmelting van kennis in macht werd zeer goed geïnternaliseerd door de leraren. Als ze het weten, hebben ze macht. Je moet deze macht over anderen laten gelden en bevestigen. Er is hier een verwarring tussen kennis als cultuur, die de mens bouwt, en kennis als instrument dat domineert. En onze leraren streven kennis soms meer na als een instrument van overheersing dan kennis als een instrument van menselijke emancipatie en ontwikkeling.” (2006, blz. 155).

In de *Voz do Operário da Ajuda* wordt de door de groep gedefinieerde ruimte-tijd gekenmerkt door beheer op basis van het delen van macht en de heronderhandeling ervan, waardoor de mogelijkheid wordt geopend om kennis toe te eigenen, in een proces waarin ieder zijn auteurschap markeert.

Het is nu dus mogelijk ook dit structurerend element toe te voegen aan de reeds beschreven elementen, aan het einde van het vorige punt, om de syntaxis van de pedagogische actie van de *Voz do Operário da Ajuda* te ontwerpen. *De Raad met de naam Vergadering*, waarin ruimte-tijd wordt gegenereerd en verantwoordelijkheden worden besproken, is essentieel om sociale relaties in de bestudeerde schoolvorm te bepalen.

De terugkeer van de lerende persoon

Na de ruimte-tijd en het beheer van de macht heb behandeld, probeer ik in algemene termen te begrijpen hoe de schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda* de interactie met kennis bevordert. Ik heb geprobeerd enkele elementen vast te leggen die een interactie met kennis suggereren vanuit een gezichtspunt dat de leerling zich in de wereld plaatst, deze wereld observeert in samenwerking met anderen, en vanuit het perspectief van een ieder zijn kennis opbouwt en ontwikkelt, in samenwerking met anderen die ook zich ook als auteurs vormen.

Ik laat hier drie opmerkingen zonder hiërarchische volgorde. In de eerste plaats ligt het schrijven, in de hier geschetste schoolvorm, aan de basis van de ontwikkeling van de groep, omdat die in het schrijven haar instrument vindt om haar geschiedenis te schrijven. Ten tweede tonen de klasgroepen het belang aan van individuele en collectieve autonomie om de referentiële ruimte-tijd te creëren. Ten derde, zijn de frequente uitstappen die bepalend zijn voor de schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda*, onmisbaar om relatie met kennis interactie met de wereld te laten zijn.

1. Schrijven staat, in de geschetste schoolvorm, aan de basis van de ontwikkeling van de groep, omdat de groep in het schrijven haar instrument vindt om haar eigen geschiedenis te schrijven.

In de schoolvorm die ik hier heb geanalyseerd, verschijnt het schrijven in diens authentieke vorm, die aanzet tot lezen. Het schrijven profileert zich als het belangrijkste beschikbare culturele instrument. Door te schrijven krijgt de groep vorm en bevestigt ze zichzelf, met behulp van echte instrumenten. Sérgio Niza waarschuwde in 2002, toen computers steeds vaker hun intrede deden op basisscholen, voor de gevaren van schoolse werkmiddelen:

> “Ik ben daarom kritisch ten opzichte van de schoolpers, ik denk dat de pers een afleiding was van Freinet, erg stimulerend, dat wel omdat hij door deze

> tegenstrijdigheid erin slaagde het idee op te leggen van schrijven, van de vrije tekst. Hij creëerde vrijheid ruimtes, maar ook de misvatting: dat je, enkel voor schoolgebruik, een soort mini-persje kan maken. Gelukkig hebben we tegenwoordig computers, ondanks dat er specifieke programma's speciaal voor scholen worden gemaakt. Dat is de vervreemdende verarming die de markt aan de cultuur oplegt." (2012, blz. 432).

Niet langer bezorgd omtrent het aspect van het instrument, richt de groep zich op de macht bevat in het schrijven. Het schrijven onder de knie krijgen is je eigen verhaal, je geschiedenis beheersen. Zoals we hebben gezien, maakt het gebruik van de verhalen en de geschiedenis van de volkeren het mogelijk ons verdere culturele instrumenten toe te eigenen, de taal en de wiskunde om de wereld te interpreteren. Deze toe-eigening stelt iemand in staat om te ontsnappen aan het statuut van beschreven object, een studentendossier of een docentenproces gedeponeerd bij het secretariaat volgens normatief voorschrift. Het schrijven van elke auteur, van elke lerende persoon die van de groep deel uitmaakt, stelt het individu en de groep in staat de eigen historiciteit op te bouwen en deze te laten interageren met die van de anderen, gelijk bij de start met monofrase teksten, en zo ook een groepseenheid op te bouwen, bestaande uit de auteur-eenheden van actoren. Touraine benadrukt het belang van deze notie van historiciteit:

> "[Het] betekent dat de eenheid van onze samenleving niet langer kan worden gevonden in haar interne werkingsregels, of in haar essentie, of in haar plaats in een lange evolutie, maar in haar vermogen om zichzelf te produceren." (Touraine, 1996, p. 67).

2. De klasgroepen tonen het belang van individuele en collectieve autonomie om de referentiële ruimte-tijd te creëren.

Tijdens het interview dat ik hem afnam noemde Raul Bento, een oud-leerling van de *Voz do Operário da Ajuda*, het magazijn van de school van de Belgische correspondenten, de plaats van waaruit je vanaf nul kon werken. Het betekent in dit geval dat het project dat een kind of de groep wil opzetten volledig en vrij wordt uitgedacht en vormgegeven door zijn auteurs, waarbij het samenstellende materiaal wordt gebruikt voor de realisatie van het geprojecteerde object. Dit object kan een constructie met afvalmateriaal zijn, maar ook een tekst, een onderzoek over wolven, documentatie over de vervuiling van de Taag, een tentoonstelling over het eigen pedagogisch project of het institueren van eigen ruimte-tijd dat vanaf het begin over een plaats en een moment in de stroom van de tijd beschikt.

In de institutie, de schoolorganisatie, wordt de groep instituerend, de groep die autonoom een werkruimte creëert en ontwikkelt waarin iedereen zich autonoom beweegt omdat iedereen deel uitmaakte van het collectief dat de groep vorm gaf. We keren terug naar de observatie van Touraine (1996, p. 67) dat het begrip institutie vandaag de dag niet zou moeten duiden op wat is geïnstitueerd, maar op wat instituerend is: culturele oriëntaties worden omgezet in sociale praktijken, ook in deze micromaatschappij.

In dit basisproject is een organisatieroutine gecreëerd en geleid door de auteurs die deel uitmaken van de groep, die elk hun kennis ter beschikking stellen. Er is een educatieve

coöperatie, die Filomena Serralha als volgt beschrijft:

> "als een organisatorische structuur van het werk in de klas — de context van sociale vorming — die leren dynamisch opvat, aangezien alles op school wordt geleerd in coöperatie met anderen en gemeenschappelijk wordt gemaakt." (2009, p. 22).

De ruimte en de tijd waarin de groep is gedefinieerd, bevinden zich in de school, maar nemen veel plaatsen in. Beide elementen worden voortdurend verbouwd door de groep, die zich haar eigen ruimte toe-eigent en deze te allen tijde hervindt, gebaseerd op haar interactie met de wereld.

3. De frequente uitstappen zijn onmisbaar om relatie met kennis interactie met de wereld te laten zijn.

De schoolse vorm van de *Voz do Operário da Ajuda* suggereert de mogelijkheid om een schoolvorm van leren te ontwikkelen die vrij is van artefacten, maar toch blijft school correspondentie bestaan, een schools artefact van de kunst van het communicatie met de ander. In de wereld van de school vergemakkelijkt correspondentie de afhandeling van de nodige bureaucratie om de school te kunnen verlaten en anderen te ontmoeten, omdat die correspondentie wordt aanvaard als een pedagogische activiteit, dat wil zeggen, ze is ingeschreven in een schoolvorm van relatie en interactie met de wereld. De organisatie van een werkkamp met mensen van buiten de schoolruimte-tijd is ook mogelijk, zodra de school partners vindt hiervoor.

Wat alle uitstappen van de *Voz do Operário da Ajuda* gemeen hebben, is dat ze uitgaan van een heel duidelijk idee van een klas: deze ruimte-tijd is geen plaats tussen vier muren, maar een mobiele ruimte, die haar bestaan uitsluitend dankt aan het bestaan van de groep en wat ik interactieve (pedagogische) culturele ruimte-tijd noem. Deze ruimte-tijd eigent zich een plaats toe, een plaats voor herinnering, en een opslagruimte voor wat verzameld werd: een ruimte waarnaar men kan terugkeren om het leren te systematiseren alvorens een nieuwe uitstap te projecteren. In zekere zin is het de groep die de plaats institueert en karakteriseert. Een specifieke vorm van sociale relaties toont hoe degenen die, oorspronkelijk laten we zeggen onder dwang in een ruimte werden geplaatst, er een leerruimte van maken voor het uitwerken van vorm van gezag gebaseerd op directe deelname in de besluitvorming. In deze ruimte wordt actief gezocht naar verschillen wanneer men in contact komt met anderen, dichtbij of ver weg, wanneer men de organisatie van het werk bespreekt gebaseerd is op de combinatie van verschillende kennis. Of, om een uitspraak van Charlot (1997, p. 93) te gebruiken: “*de interactie van een subject, geconfronteerd met de behoefte om te leren, met kennis is de interactie met de wereld, met de andere en met zichzelf* .”[70].

De schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda* stelt de relatie met de kennis voor als een dynamische interactie van de instituerende groep met en in zijn ruimte-tijd en een actieve interactie met de wereld buiten zijn ruimte-tijd. Deze interacties zijn het directe gevolg van het feit dat elk lerend individu zich in een netwerk tot elk ander lerend individu verhoudt, kind of volwassene, waardoor elke verleiding wordt weggenomen om mensen die de status van subject, auteur van hun eigen leerproces hebben verworven, te standaardiseren.

Bij het overlopen van alle elementen die de actie mogelijk maken en het leerproces aanvat moeten we rekening houden met het moment van produceren dat bepaald wordt door de producenten. De opgedane kennis wordt gedeeld in een coöperatief leerproces, bemiddeld door de onderwijzers, die zelf ook reflectieve lerende individuen zijn in dit proces.

5 Welke toekomst voor de schoolvorm?[71]

Met dit werk bespreek ik de hypothese van een *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties. Daartoe schetste ik in het eerste hoofdstuk een korte synthese van de school en haar betekenis in de geschoolde samenleving. In het tweede hoofdstuk presenteerde ik drie groepen schoolvormen van sociale relaties en hun kenmerken. Het derde en vierde hoofdstuk vatten de casestudy van de singuliere schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda*-school (zie deel II) betekent voor het debat over de schoolse sociale relatievormen, waarbij ik ook duurzaamheid van die vormen aankaartte. Met dit vijfde en laatste hoofdstuk hoop ik te kunnen bijdragen aan het debat over de toekomst van de school vanuit de hypothese van een *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties.

Om dit te doen, kijk ik door de sociologische lens die Rui Canário (2005, p. 63) gebruikt, wanneer hij de niveaus van debat over de school in drie dimensies plaatst: de dimensie instelling, de dimensie organisatie en de dimensie vorm die ook de pedagogische dimensie is. Ik betoog dat de schoolvorm van leren zich aankondigt als een *continuüm* van variërende schoolvormen van sociale relaties, waarbij de relatie met macht en met de kennis en het onderliggende pedagogische paradigma variabelen zijn. Het *continuüm* groepeert wat ik drie families van schoolvormen van sociale relaties. Die families verschillen van elkaar. Een van hen hen springt in het oog omdat het een hegemonische positie bekleedt. De meest voorkomende vorm sluit aan bij wat door de wettelijke macht wordt ingesteld, en komt overeen met wat de elites van een bepaalde samenleving met het onderwijs beogen, gebruik makende van instelling school die een culturele constructie is door mensen gemaakt. Ik noemde die meestvoorkomende schoolvorm die van sociale relaties met subject-objecten, de twee andere families zijn de schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren en de schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs.

Het *continuüm* concept helpt ons om het naast elkaar bestaan van singuliere schoolprojecten met hun eigen schoolvorm te begrijpen en te vermijden in de valstrik te lopen van de valse homogenisering van de schoolvorm, deels vanwege de lezing die wordt gemaakt van de relatie tussen haar meest voorkomende vorm en haar organisatie.

Dit gezegd zijnde, omvat het *continuüm* de vorm die het meest gewenst is door een beperkte groep actoren in een bepaald territorium. Maar zelfs wanneer die gewenste vorm is geïnstitueerd en geregeld, en zelfs wanneer uit deze institutie van hogerhand een bepaalde organisatie van het leren op school voortkomt, belet dit niet dat er in eender welke school of scholengroep geen andere schoolvormen van sociale relaties kunnen bestaan, simpelweg omdat ze zo gewenst worden door leerlingen aan wie bevoegdheid is gedelegeerd. Toch hangt de schoolvorm ook altijd af van de interpretatie die een leerkracht geeft aan de bevoegdheid in hem of haar gedelegeerd om een voorgeschreven leerplan te beheren. De hegemonische schoolvorm sluit aan bij de door de elite gewenste van maatschappelijke verhoudingen die in ze probeert in stand te houden dank zij de instruerende en uitvoerende houding van volwassenen in eender welke instelling minder vatbaar voor verandering

waarbij ze zich vaak nestelen in de extern ingestelde hiërarchische keten.

De tekst is opgebouwd in drie delen. In *Onderwijzende wereld, begrepen wereld, begrijpelijke wereld* verbreed ik de karakterisering van schoolvormen van sociale relaties, voorgesteld door Vincent *et al.* (1994), waarin wat de casestudy onthult wordt geïntegreerd. Ik synthetiseer de voorgestelde hypothese van het *continuüm* van schoolvormen en leg de variaties uit zowel wat het pedagogisch paradigma betreft als de relatie met de macht en de kennis van de ene pool naar de andere van het *continuüm*.

In *Het aanpassingsvermogen van schoolvorm* breng ik wat ik 'dynamische schoolvorm' heb genoemd in verband met de evolutie van de sociale relaties in eender welke interactieve culturele ruimte-tijd. Deze benadering draagt bij tot het schetsen van een '*vergelijkende grammatica van leren op school'*. De schets somt uiteenlopende verbanden op tussen singuliere schoolvormen van sociale relaties, met enerzijds specifieke pedagogische paradigma's en syntaxis, en anderzijds een schoolorganisatie ondanks de invariantie van sommige aspecten. Die *"Vergelijkende grammatica"* breidt de door Tyack en Tobin (1994) gesuggereerde *'scholingsgrammatica*' uit, waardoor dit laatste een specifiek subsysteem wordt.

Ik eindig in *Naar de gastvrije school?* met een aantal vragen die uit de geformuleerde hypothesen voortkomen en die als uitgangspunt kunnen dienen voor toekomstige ontwikkelingen.

Onderwezen wereld, begrepen wereld, begrijpelijke wereld

Het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties dat ik voorstel komt overeen met de uiteenlopende interpretaties die volwassenen hebben over hoe zij zich verhouden tot kinderen in het licht van georganiseerd leren. Het *continuüm* overstijgt de structuur zelf van de school en brengt de verschillende vormen van relaties die in de samenleving bestaan en de verschillende manieren waarop de volwassen subjecten van deze samenleving naar kinderen kijken, over naar de schoolvorm. Het gaat om een verscheidenheid van mogelijke interacties beginnende met de ontkenning ervan. Die ontkenning wordt bewaart in het Portugese woord voor kindertijd *infância*, afgeleid van *in fans,* dat is wie niet in staat is te spreken, argumenteren. De verscheidenheid aan interacties eindigt bij de volledige interactie, waarbij het kind wordt erkend als een denkend wezen dat zijn verhaal kan vertellen en zo bijdraagt aan de loop van de geschiedenis van het project van diezelfde samenleving, waarin het, met eigen stem, mede-auteur wordt van zijn leren.

Monteil (*apud* Charlot, 1997, p. 70) maakt onderscheid tussen informatie, kennis-ervaring en wetenschap-kennis. Voor de auteur is informatie extern aan het subject. Het kan bewaard worden is objectief en voor iedereen beschikbaar. Kennis is het resultaat van persoonlijke ervaring die verband houdt met de activiteit van het subject, en daarom is het subjectief en niet-overdraagbaar. Wetenschap-kennis is, net als informatie, objectief, maar het is gepaste informatie die het resultaat is van de kennisproductie door een subject in confrontatie met andere subjecten binnen de grenzen van methodologische kaders. Wetenschap-kennis verschilt dus van kennis-ervaring. Dit onderscheid is belangrijk bij het conceptualiseren van leren en onderwijs.

Voor dit doel stelt Case (2000, p. 78) een systematisering voor van drie visies op kennis en hun impact op de onderwijspraktijk door middel van drie verschillende psychologische theorieën die er verband mee houden.

Een eerste groep, die hij identificeert als '*didactische leertheorieën'*, komt overeen met een empirische kijk op kennis die zijn oorsprong vindt in Hume en die leidt tot onderwijstechnologieën zoals de geprogrammeerde instructie van Skinner. Case beschouwt '*constructivistische leertheorieën'* als een tweede groep. Deze vinden hun wortels in het rationalisme van Descartes en Kant. Hierbij vindt leren van binnen naar buiten plaats en niet alleen van buiten naar binnen. De rationalistische kijk op kennis als iets dat door de geest is geconstrueerd, maakt de ontwikkeling mogelijk van psychologische leertheorieën die rekening houden met de evolutie van de denkstructuren bij elk kind. De systematisering die Piaget voorstelt, evolueert naar educatieve activiteiten door opvoeders opgenomen wanneer ze hun activiteit op een bepaalde groep kinderen centreren en het denken rond dezelfde activiteit bevorderen. Voor Case (2000, p. 76) wordt kennis hier niet alleen nog steeds gezien als een eigen interne structuur. Ook het ideale onderwijsproces bestaat uit activiteiten waarbij de geleide ontdekking de voornaamste rol speelt.

Case's lezing van de empiristische en rationalistische opvattingen over kennis benadert kenniservaring, van buiten naar binnen of van binnen naar buiten. Deze kennis, die Monteil identificeert als subjectieve kennis, is voor Case in de empiristische traditie het resultaat van een accumulatie van leren, en vormt zo een repertoire van patronen *"die we leren detecteren en van bewerkingen die we op deze patronen kunnen uitvoeren "* (2000, blz. 79). Wanneer de rationalistische lens wordt gebruikt, merkt Case op dat kennis wordt gezien als *"iets dat door de geest is geconstrueerd, geëvalueerd volgens rationele criteria, zoals coherentie, consistentie en spaarzaamheid"* (2000, p. 79).

Met culturele visies op kennis ontwikkelen zich '*sociaal-historische leertheorieën*'. Case wortelt deze stroming in Hegel, Marx en de filosofen die hen volgden. Hierbij, zegt Case (2000, p. 77), is kennis gebaseerd op de sociale en materiële geschiedenis van de cultuur waarvan het subject deel uitmaakt. Om de kennis te begrijpen die kinderen tijdens hun ontwikkeling opdoen, is het noodzakelijk om de technologie te begrijpen die de cultuur heeft gecreëerd en de manier waarop deze wordt gebruikt. We moeten ook manieren van spreken en geloofssystemen onderzoeken die worden gebruikt in de sociale relatie bij het leren.

Case herinnert dat de bekendste sociaal-historische theorie is geformuleerd door Vygotsky, die taalverwerving ziet als de belangrijkste mijlpaal in de initiële ontwikkeling van kinderen. De school blijkt belangrijk te zijn, niet alleen omdat het de overdracht van ontdekkingen en uitvindingen van de ene generatie op de andere mogelijk maakt, maar ook omdat kinderen worden betrokken bij wetenschappelijke gesprekken met hun leraren, die meer weten. Zonder deze interactie *"geloofde Vygotsky niet dat denken op hoog niveau verworven kon worden"* (Case, 2000, p. 77). Met deze culturele kijk en de sociaal-historische leertheorie stelt Case dat,

> "Kennis wordt gezien als de creatie van een sociale groep, aangezien deze zich bezighoudt met haar dagelijkse interactie en praxis, en zowel de omgeving eromheen aanpast als transformeert" (2000, p. 80).

Kennis is hier vergelijkbaar met wetenschap-kennis, dat wat het resultaat is van de

confrontatie en interactie van subject-auteurs die hun geïnternaliseerde kennis-ervaring delen, het resultaat van persoonlijke interpretatie van informatie.

De unieke vorm van sociale relaties die op een bepaalde school wordt waargenomen, wordt beïnvloed door de keuzes die opvoeders maken met betrekking tot hun visie op kennis en de bijbehorende leertheorieën, evenals hun keuzes wat de machtsrelaties betreft met de klasgroepen waarvoor zij de contractuele verantwoordelijkheid hebben. Schoolvormen van sociale relaties worden gepresenteerd in een breed spectrum: we vinden een familie van *schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten,* dat wil zeggen, van directe instructie. Verder is er een familie van *schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren* die tot georiënteerde ontdekking worden uitgenodigd, en een familie van *schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs*, aangenomen in wat Case (2000, p. 80) aanduidt als *"authentieke sociale praxis"*.

De vorm van de school: uitbreiding van een concept

De manier van leren op school wordt op verschillende manieren aangepakt in verschillende scholen en klassen. De verschillen komen voort uit het onderliggende pedagogische paradigma. Dit paradigma is gebaseerd op een vastberaden kijk op kennis van degenen die het werk in een bepaalde klas of school organiseren. De schoolvorm van leren beschouwen als een onveranderlijke vorm van sociale relaties is daarom een erg nauwe interpretatie ervan. Integendeel, sociale relaties op school en in de klas worden bepaald door de interpretatie die leraren geven aan de relatie met macht en de wijze waarop ze machtsverhouding uitwerken in het kader van hun werk met kinderen.

Wie echter in de moderne staat de legitieme macht vertegenwoordigt, geeft de school een functie van culturele interactie die is geconditioneerd door wat de organiserende elite van de staat aan het onderwijs voor haar jeugd uitdraagt. In het door de staat georganiseerde onderwijs gaat men op een welbepaalde manier met de kennis, afhankelijk van de invulling die de representatieve democratie in diezelfde moderne staat ervan maakt en van de relatie van die staat met de wereld. Dat wil zeggen dat de elites die door hun verkiezing gelegitimeerd aan de macht komen zich de school en haar vorm toe-eigenen. Vaak ongeacht de politieke cycli, dringt de organiserende staat aan op slechts één van haar varianten dewelke die ik hegemonisch noemde en die in de regel een hiërarchische machtsverhouding aanhoudt.

Wie de meest meest overwegende vorm analyseert zegt gewoonlijk snel op te merken dat deze relatie met macht een specifieke relatie tussen leerkracht en kennis mogelijk maakt van waaruit de instructie voortkomt waar de leerling aan wordt onderworpen. De als gevolg van de empirische kijk op de kennis ontwikkeling van eender welke educatieve techniek bestaat uit directe instructie, gevolgd door praktische oefening, en vereist een hoge mate van motivatie van de student zelfs met middelen die de overdracht vergemakkelijken (Case, 2000, p.78). De veralgemening van de school als middel om steeds grotere groepen van de bevolking geletterd te maken, waarbij gebruik werd gemaakt van empiristische instructiemodellen, propageerde een manier waarop kennis maar ook machtsverhoudingen in

regel geïnstrueerd worden en niet het gevolg zijn van co-constructie. De massificatie van het onderwijs is gebaseerd op een schoolorganisatiemodel geïnspireerd door de arbeidsdeling, de industrialisatie van de productie, de in vakken opgesplitste kennis en de organisatie van kinderen in klassengroepen waarbij hun leeftijd of hun in testen gemeten "intellectuele leeftijd"[72] als een criterium dient. Zo werd een gehomogeniseerde visie op de organisatie van macht veralgemeend voor de school, een visie die, in relatie tot kennis, overwegend epistemisch is (Charlot, 1997).

Ajuda: variant van de sociale relatie in een schoolvorm van invariant leren.

De analyse van de wijze om school te houden in de *Voz do Operário da Ajuda*[73] uit het decennium 1986-1995 op basis van de karakterisering van Vincent *et al.* (1994) laten zien dat die karakterisering van de schoolvorm van toepassing op vormen van sociale relaties die op school onderling verschillen vertoont, omwille van de manier waarop leraren de relatie met macht interpreteren. Nadat ze voor zichzelf duidelijk hebben gemaakt dat ze een interactieve culturele ruimte-tijd beogen, gaan deze leerkrachten samen met de kinderen deze ruimte institueren (of inrichten). Ze organiseren in coöperatie en dialoog de regels en ontwerpen het werk waarmee de kinderen het curriculum kunnen doorlopen. De inhoud zelf van dit curriculum ligt buiten de beslissingsbevoegdheid van de klasgroep en is dus op zichzelf niet onderhandelbaar binnen de opgezette ruimte-tijd. De leerkrachten die zich bewust zijn van de aan hen gedelegeerde bevoegdheid geven de kinderen echter alle nodige informatie opdat het onder meer mogelijk wordt om werkprojecten naar keuze aan te gaan en hierbij te onderhandelen hoe ieder van de kinderen zich het curriculum zal eigen maken. Om dit sociale contract uit te voeren vormen ze samen een broederlijke groep, waarbij de volwassene als professionele opvoeder een hulpbron is voor de kinderen in hun leerwerk.

Ik vat kort de vijf invarianten samen waarmee Vincent *et al.* (1994) de schoolvorm karakteriseren en hoe deze wordt geïnterpreteerd in het geval van de schoolvorm van sociale relaties op de *Voz do Operário da Ajuda*-school:

- De school als een specifieke plaats, *gescheiden* van andere sociale praktijken, is verbonden aan het bestaan van geobjectiveerde kennis.

  In het geval van de Voz do Operário da Ajuda-school is de interactieve culturele ruimte-tijd die elke klas voor zichzelf als een specifieke plaats invult, startpunt, aankomstpunt en nieuw vertrekpunt is voor de aangenomen projecten waarbij gebruik gemaakt wordt van geobjectiveerde kennis. De school, *gescheiden van andere sociale praktijken,* isoleert zich in die zin *niet* van deze praktijken, maar *gaat er een nauwe interactie* mee aan. De klas zoekt niet alleen geschreven informatie in de school zelf, maar dompelt zich onder in de ruimte-tijd van anderen waarmee ze haar kennis deelt.

- De "pedagogisering", de scholing van sociale leerrelaties, neemt zijn toevlucht tot een schriftuurlijke codering vervat in de grammatica van praktijken.

  Bij het observeren van de *Voz do Operário van Ajuda*, zien we er een pedagogische relatie die is gebaseerd op het pedagogische communicatieparadigma (Trindade en Cosme, 2010), bestaande uit een aantal organisatorische en structurele kenmerken die deel uitmaken de aangenomen leerruimte. Hoewel de leerlingen weliswaar van elkaar

verschillen, zijn ze gegroepeerd in klassen waar leraren met een generalistisch profiel samenwerken de kinderen en andere volwassenen. De gestructureerde ruimtes worden voorgesteld als een ruimte-tijd voor overdenking en consolidatie. Schoolroosters beperken zich tot het reguleren van de interactie tussen de schoolruimte en de niet-schoolruimte.

Als we het concept van “*gramatica van de praktijk*" begrijpen als "*scholingsgrammatica*" (Tyack en Tobin, 1994), dan bestaat de mogelijkheid om verder te gaan met een "*beschrijvende grammatica van leren op school*".

De casestudy van de *Voz do Operário da Ajuda* suggereert een manier van werken met een syntaxis die wezenlijk verschilt van de syntaxis van het instructieparadigma, wat op zijn beurt een grammatica van praktijken suggereert, in het meervoud, opgesteld als een *vergelijkende grammatica* .

- De overdracht van kennis, anders dan de overdracht van ervaringen, typisch voor orale sociale vormen, maakt de productie van blijvende socialisatie-effecten mogelijk.

Het onderzoek naar de schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten enerzijds en de analyse van de casus *Voz do Operário da Ajuda* anderzijds toont aan dat enige voorzichtigheid geboden is met betrekking tot blijvende socialisatie-effecten.

Ongetwijfeld is de verwerving van schrijven en lezen fundamenteel voor de socialisatie in eender welke samenleving met vormen van schriftuurlijke relaties. De overdracht van kennis in een schoolcontext staat wel toe, maar geeft geen garanties dat iedereen zich lezen en schrijven eigen maakt. Wanneer uitsluitingsmechanismen inherent zijn aan de hegemonische schoolvorm zoals normalisatie en homogenisering zich manifesteren, dan is het produceren van blijvende socialisatie-effecten niet aan iedereen gegeven. De overdracht van kennis door middel van instructie heeft gebreken.

Men kan in de *Voz do Operário van Ajuda* vaststellen hoe de toe-eigening van schriftuurlijk-schoolse praktijk enerzijds de ervaringen en levensgeschiedenis van elk van de kinderen die "mede-constitueren" vast legt[74], en anderzijds de stichtende groep van de interactieve ruimte-tijd hun eigen ervaringskennis vastleggen alsook als alle ervaringskennis van al diegenen met wie de klassen zich ontmoeten op de verschillende werkplekken en bij sociale contacten tijdens de uitvoering van hun werkprojecten. Deze benadering die routines creëert waardoor de toe-eigening van informatie via dialoog rond werkprojecten verloopt, suggereert in het algemeen een toename van de effectiviteit van kennisoverdracht, maar ook van vaardigheden die inherent zijn aan socialisatie.

- De vormen van sociale relaties, op een bepaalde plaats, en gebaseerd op objectivering en codificatie, maken het leren van vormen van machtsuitoefening mogelijk.

In het geval van de *Voz do Operário da Ajuda* observeren we kinderen en volwassenen die met het gezag van de auteur, "de klas schrijven". Door zichzelf autoriteit te verlenen, staan ze zichzelf toe om regelgevende beslissingen te nemen over hun werk en hun sociale interacties. Zo leren ze manieren om de wettelijke macht uit te oefenen binnen de door hen geregelde ruimte-tijd voor hun werk. Ze stellen wetten en regels in door consensus of door stemming, analyseren dezelfde regels, evalueren hun doeltreffendheid en hun secundaire effecten. Daarbij regelen ze werkroutines,

bespreken ze de universaliteit van bepaalde beslissingen en ontdekken ze grenzen: kan de groep beslissen over de verplichting om thuis te werken? Ook leren ze dat de Raad geen tribunaal is maar een plaats voor opheldering, wat niet betekent dat hij geen beslissingsbevoegdheid heeft in conflictsituaties.

De praktijk vanuit het perspectief van het pedagogisch communicatieparadigma kan leiden tot de uitleg en codificatie van regels en routines die zijn ingesteld door de groep die haar culturele ruimte-tijd van leren organiseert in permanente dialoog. De interne discussie brengt een dialectische relatie met de buitenwereld tot stand, die het mogelijk maakt de machtsregulatie in de groep te verbeteren en de machtsverhoudingen, buiten de klas of school waargenomen en waarmee de groep wordt geconfronteerd, begrijpelijk maken.

- de schoolvorm van sociale relaties is de constitutieve sociale vorm van een schriftuurlijke schoolrelatie met taal en de wereld[75].

  Ik herinner dat het voor Vincent *et al.* (1994), een culturele evidentie is dat de school de plek is geworden voor het leren van de taal of talen. Het gaat hier om een interactie met de taal en met de wereld, die Vygotsky duidelijk zag: de school is staat reflectieve waardering, het expliciete beheersen van de taal te bevorderen, waarbij de schoolvorm een sociale vorm vormt van de schrijven-schoolrelatie met taal en de wereld.

  In het geval van de *Voz do Operário van Ajuda* is deze relatie er een van nabijheid, niet van afstandelijkheid, zoals gebeurt wanneer de leden van de klasgroep in zichzelf opgesloten worden en naar de stilte worden verwezen die de instructierituelen eisen. Zo ontstaat in deze school een duidelijke wisselwerking tussen de wereld rondom de klassen en die klassen. Er wordt grote zorg gedragen opdat het schrift zijn dubbele sociale betekenis bewaart: het beschrijven van de geschiedenis van elke persoon toelaten en het ontwikkelen van interactie met de wereld mogelijk maken. Deze zorg strekt zich uit tot het experimenteren en het leren van de regels van schriftelijke communicatie, toegepast tijdens de productie van culturele werken waar verschillende groepen zich voor inzetten.

Schoolvormen van sociale relaties: breken met de blindheid van de eenheidsgedachte

De geschoolde samenleving institueert de school die schoolse socialisatie bevordert. En de overheersende schoolvormen van sociale relaties verbinden zich goed met de homogeniserende en normatieve schoolorganisatie die Tyack en Tobin (1994) vatten in wat ze de scholingsgrammatica noemden.

Wanneer tot overheidsfunctionarissen gemaakte leerkrachten op basis van hun empirische kijk op kennis (Case, 2000) moeilijkheden vinden bij het bevorderen van het leren op basisscholen proberen velen die zijde van Houssaye's driehoek (2004) te versterken die leerkracht en kennis verbindt. De gezagdragers voor het schoolonderwijs investeren verder in de opleiding van leraars om hen te specialiseren in één bepaald aspect van kennis, zodat de leerling nog meer het object wordt van de relatie van de leraar met deze kennis. Wie dit soort specialiserende opleidingen voorstelt samen met de vakversnippering van het onderwijs aan nog heel jonge kinderen, interpreteert het concept van differentiatie in de zin van het

scheiden van kinderen met verschillende levenservaringen vanaf jonge leeftijd wat de stratificatie op school nog versterkt .

Op welbepaalde historische momenten in precieze geografische begrensde ruimtes bemoeilijkt de normalisatie ook wettelijk de pluraliteit van schoolvormen van sociale relaties. In die gevallen worden de uitvoerders van de wettelijke macht intoleranter ten aanzien van de heterogeniteit van de samenleving waarin zij die macht uitoefenen. De singuliere schoolvormen van sociale relaties die in relatie tot de macht of in het pedagogisch paradigma variëren van wat door de wettelijke gezagsdragers wordt voorgeschreven hebben dan de neiging zich te ontwikkelen in hun eigen structuren door hun auteurs zelf opgezet, zodra de wettelijk geïnstalleerde hiërarchie die auteurs de toegang tot bestaande publieke structuren ontzegt. Dat is wat er met Célestin Freinet gebeurde: gedwongen de openbare school te verlaten, richtte hij een privéschool op om de 'pédagogie du peuple' die hij beaamde verder te ontwikkelen. Over Portugal vermeldt Nunes (2002, p. 121) het onbehagen die de machthebbers van de Eerste Portugese Republiek[76] manifesteerden ten aanzien van de directeur van de *Escola Oficina nº 1*, César Porto, die contact onderhield met Célestin Freinet en zijn boek *l'imprimerie à l'école* onder de aandacht bracht. González beschrijft hoe Maria Isabel Pereira in 1958de pedagogische voorstellen van Freinet herontdekte *"die, door een opzettelijke actie van de Estado Novo*[77] *, samen met het beste van de Portugese pedagogische traditie waren uitgewist"* (2002, p. 202). Zoals deze onderwijzeres introduceren verschillende anderen in hun praktijk in privéscholen wat Álvaro Viana de Lemos in Portugal al had bekendgemaakt tijdens de eerste republiek toen hij directeur was van de Normaalschool van Coimbra (Candeias, Nóvoa en Figueira, 1995). Sommige van deze privéscholen werden in de jaren zestig de ontmoetingsplaats van enkele van de medeoprichters van de MEM (Gonzalez, 2002).

Hoe dan ook zijn schoolvormen van unieke sociale relaties als gevolg van individuele of groepstussenkomsten van actoren binnen de context van de scholing met opvattingen over kennis die verschillen van de empirische visie, in meer of mindere mate onderworpen aan dezelfde regels en dezelfde voorwaarden, in exact dezelfde mate waarin ze de organisatie en de structuur waarin ze zijn geïntegreerd al dan niet wijzigt.

Dit is het geval voor schoolvormen van sociale relaties tussen subject-actoren, in de Verenigde Staten van Amerika vermeld door Tyack en Cuban (1997), Tyack en Tobin (1994) en door het SCANS-rapport (1992). Dit is ook het geval voor de zichzelf instituerende klassen met kinderen die door de *kazerneschool* (Pain en Oury, 1972) het etiket "ongepast" krijgen die Fernand Oury beschrijft met Thébaudin (1995), Pochet (1979, 1986) en Vasquez (1967, 1977), en die ook deel uitmaken van de door Reuter (2007) beschreven praktijk.

Professionele opvoeders die zich bewust zijn van het hiërarchische externe gezag dat waarde hecht aan instructie en overdragende didactische routines, laten niet na zichzelf te organiseren, ondanks dat gezag. Ze vergemakkelijken en begeleiden het werk van de coöperatieve klassen, zelfs binnen de kazerneschool en leiden de ontwikkeling van schoolvormen van sociale relaties tussen subject-actoren en subjecten-auteurs, ze vormen één van de polen van het *continuüm* en die hun wortels vinden in de culturele visie van kennis en in de socio-historische leertheorie. Deze vormen hebben met de schoolvorm van *de Voz do Operário da Ajuda* het evolutionaire en dynamische karakter gemeen dat het resultaat is van

een constante interactie tussen volwassenen en kinderen die de steun van de instituerende groep opzoeken om wat Sérgio Niza (1998) hun leerprojecten noemt te herbergen.

De praktijkverslagen die het tijdschrift *Escola Moderna* al vanaf de eerste serie in 1974 publiceert getuigen van deze zoektocht. Het tijdschrift van de MEM is de noodzakelijke spreekbuis, maar is niet de enige, om een specifieke en dynamische schoolvorm te ondersteunen die wordt gekenmerkt door de reflectie van degenen die deze vorm ontwikkelen. Van deze schoolvorm van sociale relaties tussen subjecten-auteurs op verschillende tijdstippen in hun geschiedenis getuigt ook Manuela Castro Neves (2006, 2011). De casestudy van de *Voz do Operário van Ajuda* is ook zo'n getuigenis van een specifiek moment in een specifieke tijd en ruimte waarbij niet enkel de erfenis van wat eraan voorafging onthult wordt maar ook een bijdrage wordt geleverd aan wat volgt er zorg voor dragende om te vermijden dat de ontwikkeling van deze schoolvorm tot een nieuw procedurerecept zou leiden.

In zekere zin verwelkomen de professionele opvoeders, die de heterogeniteit van de samenleving als uitgangspunt beschouwen voor interacties die typerend zijn voor leermomenten, het evolutionaire karakter van schoolvormen van sociale relaties die de validiteit aantonen van de bijdragen van de visie op kennis als rationalistisch en cultureel geïdentificeerd door Case (2000). Deze professionelen passen dit soort schoolvormen aan en maken er dynamische, niet-voorschrijvende schoolvormen van. De culturele en sociaal-historische kijk op kennis en de daarmee samenhangende sociaal-historische theorieën over het leren, introduceren differentiatie als een proces dat 'heterogeniseert' en pluraliseert. Zo ontstaat er een gemeenschappelijk aanbod van basisonderwijs waarin ieder een eigen leerproces doorloopt en een platform bouwt voor interactie met elkaar, met de kennis en met de wereld.

Eind jaren negentig van de vorige eeuw stelt Sergio Niza de twaalf strategische principes van de MEM voor die de sociale organisatie van de leerdaad. Zo'n tien jaar later ontstond uit de collectieve beschouwing van onderwijsmensen georganiseerd in de coöperatieve groepen voor zelfstudie binnen de MEM de syntaxis van haar pedagogisch werkvoorstel, wat op 20 september 2008 werd voorgesteld tijdens een seminarie in het kader van een onderzoeks- en vormingsproject[78].

Het pedagogisch paradigma, waarnaar Rui Trindade en Ariane Cosme (2010) verwijzen als het pedagogisch communicatieparadigma ondersteunt de schoolvorm van sociale relaties die ik heb geanalyseerd. De studie van die schoolvorm onthult onderhandeling, het delen van informatie en het opzetten van communicatiecircuits als werkhulpmiddelen. Zowel in de klasgroep als in de institutionele context is de duurzaamheid van deze vorm niet normatief bepaald, maar het gevolg van de kennis die beoefenaars erover produceren en van de evolutie waaraan ze onderhevig is.

De schoolvorm van sociale relaties tussen subjecten-auteurs verzekert de dialectische relatie met andere schoolvormen, want zo verduidelijken degenen die haar uitwerken, het is doorheen het debat dat ze hun specifieke actie in de ruimte-tijd waarin ze werken, met hun groepen leerlingen vorm geven. Het technische vermogen van deze opvoeders om het coöperatieve beheer van de klas te begeleiden, maakt deze schoolvorm van sociale relaties

duurzaam in heel uiteenlopende schoolse contexten[79].

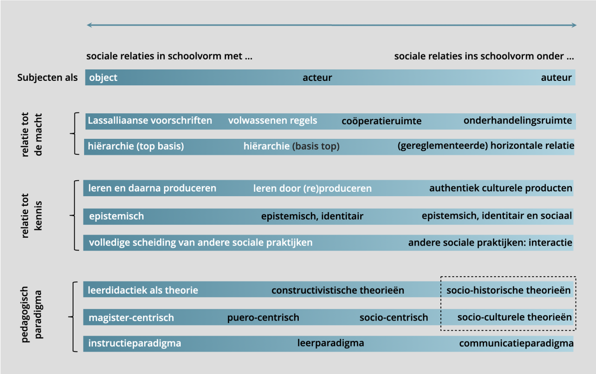
In het algemeen hangt de duurzaamheid van een singuliere schoolvorm van sociale relaties bepaald door de machtsrelaties gebaseerd op de universele participatie en door de culturele en sociaal-historische visie op de kennis, af van de reflectie die allen die eraan bouwen over produceren omdat het deze reflectie is die haar evolutie mogelijk maakt. De volwassenen en kinderen die protagonisten zijn van de actie leiden dit denk- en constructieproces.

Er kan dus niet gesproken worden van een uniforme schoolvorm. Het is noodzakelijk te aanvaarden dat de schoolvormen van sociale relaties die zich doorheen de geschiedenis ontwikkelden, blijvend naast elkaar bestaan, met expliciete pedagogische paradigma's als basis. Omdat ze niet van voorbijgaande aard, maar onderhoudbaar en duurzaam zijn, tekenen ze samen het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties.

Het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties

De kritiek op de school gericht op de pedagogische en de sociale verhoudingen erin, onthult een vorm van verhoudingen bepaald door kennisoverdracht door instructie en een hiërarchische verhouding met de piramidale regel waarbij orders en instructie enkel van boven naar beneden gaan. Onderzoek toont echter aan dat het leren op school niet gevat kan worden in één enkele schoolvorm van sociale relaties. De varianten van de schoolvorm van leren onderscheiden zich van elkaar: de sociale relatie in een gegeven ruimte-tijd wordt beïnvloed door de manier waarop macht wordt gezien in de microkosmos van de klas door wie als een vertegenwoordiger van de wettelijke macht is aangesteld, die uit te oefenen. De beschouwingen van de leerkracht, of het gebrek eraan, rond het uitoefenen van macht en in relatie tot de interactie met kennis, is doorslaggevend.

De schoolvorm van leren, die Lahire (2008) conceptualiseert, is er een die door mannen en vrouwen werd bedacht voor de opvoeding van hun kinderen in een specifieke ruimte-tijd. Ze wordt gedragen door schoolvormen van sociale relaties die onderling variëren, en die ik als volgt probeer te visualiseren in een *continuüm*:



Figuur 1: Continuüm van schoolvormen van sociale relaties

Op de volgende pagina's licht ik bovenstaande figuur toe. Ik overloop het schema vanuit de

pool waar *schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten* zijn ingeschreven, tot de tegenovergestelde pool waar *schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs* worden gevonden, via *schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren* die zich tussen de beide polen bevinden.

Om niet het idee te geven dat het om type-vormen gaat, stel ik de hypothese van dit *continuüm* van sociale relaties met en tussen subjecten voor waarbij singuliere vormen kunnen worden gegroepeerd in drie grote groepen of ‘families' zonder scherpe grenzen tussen de families.

Schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten

In een van de polen van het *continuüm* staat de 'familie' van schoolvormen ingeschreven, die wordt gekenmerkt door sociale relaties met subject-objecten. We stellen dit soort relatie vast telkens wanneer de leraar en de leerling beide objecten zijn van de hiërarchische macht die hen leidt, zoals in de kazerneschool (Pain en Oury, 1972) of in de voorschriften van Lassalle (Foucault, [1975] 2009). Dezelfde relatie blijft bestaan wanneer de leraar zich bevrijdt van zijn onderwerping aan hiërarchische macht, maar deze over de leerlingen uitoefent. In deze schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten vinden we leefregels of regels die door de leraar zijn bepaald zonder inbreng van de leerlingen. Hiërarchische macht in de microkosmos van de klas of school is van bovenaf.

In deze familie toont de variant van relatie tot kennis vooral epistemisch (Charlot, 1997) te zijn. Men leert eerst en produceert daarna, waarbij er in bijna geen enkele situatie een dialogiserende relatie is met andere sociale leerpraktijken.

Het pedagogisch paradigma is dat van instructie (Trindade en Cosme, 2010). De handeling is magister-centrisch (Altet, 1999) en maakt deel uit van dit pedagogisch paradigma. Zoals Case (2000) ons eraan herinnert is de handeling gebaseerd op directe instructie gevolgd door oefening waarbij de volwassenen een empirische kijk op kennis hebben. Deze directe instructie, waarbij alle actie meester-gecentreerd is, wordt beschouwd als de meest effectieve manier om kinderen en jongeren over de wereld te leren. De opvoeders en leraren die deze manier van lesgeven praktiseren, nemen hun toevlucht tot didactische leertheorieën om hun actie om de wereld te onderwijzen aan de kinderen van de school te verzekeren.

Schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren

Tussen de twee polen van het *continuüm* bevindt zich een tweede familie schoolvormen van sociale relaties. Deze familie van vormen stelt sociale relaties tussen subjecten voor waarbij volwassenen een actieve rol toekennen aan kinderen. Doorgaans wordt er de kinderen een pedagogisch scenario aangeboden dat hen uitnodigt om als actoren deel te nemen, om de wereld te leren begrijpen en erover te kunnen nadenken.

In dit gebied van het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren, is de variant in relatie tot de op school of in de klas uitgeoefende mach gedefinieerd als hiërarchisch. De regels van de volwassene bepalen de actie en de kinderen worden tot

bepaalde taken uitgenodigd om deel te nemen aan het organiseren van het activiteitenaanbod. Leraren luisteren naar kinderen in duele of groepsrelaties en nemen beslissingen op basis van wat ze hoorden waarbij ze kinderen eventueel laten deelnemen aan het beheer van een of meer werkruimtes. In de hiërarchische gezagspiramide stroomt informatie niet alleen van boven naar beneden, maar zijn er verzamelmechanismen die ervoor zorgen dat informatie ook van onder naar boven kan stromen.

Wat de variant voor de relatie tot kennis betreft wordt deze familie schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren gekenmerkt door werkinstrumenten die leerlingen in staat stellen te leren door processen waarbij ze objecten produceren en alledaagse situaties reproduceren. Voor deze processen is de informatie eventueel vereenvoudigd en aangevuld door systematisering of met bijkomende uitleg van de leraar. De gecreëerde werksituaties komen niet uitsluitend uit het schoolboek, maar omvatten ervaringsactiviteiten. De sociale praktijk van leren op school interageert in een gesimuleerde context of in de context van directe observatie met andere sociale leerpraktijken.

Wat het pedagogisch paradigma betreft, vertoont de familie van schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren variaties die, hoewel ze zich in sommige aspecten binnen het pedagogisch instructieparadigma bevinden, zich als geheel voornamelijk situeren binnen het pedagogisch leerparadigma (Trindade en Cosme, 2010). De uitvoering van het schoolwerk wordt globaal geleid en gecontroleerd door de leraar de naar de leerlingen luistert. De klas wordt uitgenodigd om actief deel te nemen aan taken die door de leraar zijn geprogrammeerd. De taken voor oefen- en memorisatie-werk zijn georganiseerd en gebundeld, voor individueel gebruik, zoals bijvoorbeeld met Skinners geprogrammeerde instructie waarover Case (2000) het heeft of met materiaal uit het Dalton-plan van de Winnetka-school (Tyack en Tobin, 1994, Vásquez en Oury, 1967). Bij bepaalde gelegenheden worden leerlingen door de leraar uitgenodigd om zichzelf te organiseren in ateliers, zoals in de voorstellen van de *Escola Oficina* of de scholen van de Liga voor Nieuw Onderwijs aan het begin van de 20e eeuw (Candeias, Nóvoa en Figueira, 1995). We vinden deze schoolvormen ook bij sommige opleidingen en vorming in de huidige basisscholen met werkpakketten voor ondernemerschap op school. Gebruik makende van de classificatie van Altet (1999) past de pedagogische actie in wat de auteur identificeerde als de puero-centrische stroming. Professionele opvoeders die zich beroepen op schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren, vinden hun basis in de constructivistische theorieën die Case associeert met Spelke en Piaget: een onderwijspraktijk gestuurd door '*geleide ontdekking*' (Case, 2000, p.79) en met een visie op kennis als een door de geest geconstrueerd goed. Ontdekking geleid door de leraar geeft de leerling daarom de mogelijkheid om de wereld te begrijpen en er kennis over op te bouwen. Dus, vervolgt Case, wordt leren gezien als een proces dat plaatsvindt wanneer de geest een bestaande structuur toepast op een nieuwe ervaring om deze te begrijpen.

Schoolvormen van sociale relaties tussen subjecten-auteurs

Aan de rechterpool van het *continuüm* vinden we de familie schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs.

Hierbij observeren we, als variant van de relatie met de macht, de klas als een

onderhandelingsruimte. In de werkruimte-tijd van de lerende groep is er een gereguleerde macht *met* en *tussen* allen. De kinderen en de volwassene of volwassenen organiseren zich in functie van een gewenste productie. De groep houdt zich broederlijk bezig met de regulering van ruimtes en werktijden. Deze coöpererende regulering komt voort uit een horizontale gezagsorganisatie. De groep definieert, onder zijn elementen, de nodige regels zodat iedereen kan genieten van alles wat ter beschikking wordt gesteld aan de lerende gemeenschap. Daarbij hoort ook het collectief inzetten van juist die instrumenten die toelaten toezicht te houden op de verdeling van gezag gevende verantwoordelijkheden, voortkomend uit collectieve besluiten, en de wijze waarop de verantwoordelijken diezelfde macht gebruiken die hen is toebedeeld. Tegelijkertijd confronteert de groep de eigen organisatie met de omringende regels en analyseert wat extern is opgelegd. De instituerende groep bepaalt de grenzen van haar actieveld en bepaalt haar interactie met anderen, buiten de door haar georganiseerde ruimte-tijd. De analyse van machtsstructuren gebeurt dus zowel binnen hun groep als in de schoolinstelling waarin ze zijn geplaatst.

Met betrekking tot variaties in relatie tot kennis, combineert deze derde familie schoolvormen van sociale relaties bewust en bedoeld wat Charlot (1997, p.88) identificeert als de drie-eenheid van epistemische relatie, identiteitsrelatie en sociale relatie met kennis. In het kort stelt de auteur dat, om de relatie met kennis te begrijpen, het nodig is rekening te houden met twee belangrijke punten: enerzijds staat de analyse van de relatie met kennis als sociale relatie niet los van de analyse van de epistemische en identiteitsdimensies, maar via hen. Aan de andere kant heeft deze analyse betrekking op sociale geschiedenissen en niet alleen op posities of trajecten, opgevat als verschuivingen tussen posities. Voor Charlot (1997) gaat het erom het leren te zien niet als een manier om toegang tot de wereld te krijgen, maar als een manier om zich de wereld toe te eigenen, wat leidt tot het innemen van een bepaalde positie erin.

Zoals eerder vermeld, is voor Monteil (*apud* Charlot, 1997, p.70) kennis-wetenschap geschikte informatie die het resultaat is van de productie van een subject in confrontatie met andere subjecten. En wanneer, zoals Case stelt (2000, p.80),

> "kennis wordt gezien als de creatie van een sociale groep, aangezien deze zich bezighoudt met haar dagelijkse interactie en praxis, en zowel de omgeving eromheen aanpast als transformeert",

dan is de bemiddeling en organisatie van leren in groep of met leeftijdsgenoten doorheen de productie van werkprojecten gebaseerd op de geschiedenis van de groep en op de cultuur en geschiedenis van de omgeving waarin de groep is opgenomen een logische stap. De groep brengt een dialectische relatie tot stand tussen haar geschiedenis, haar ervaring en de kennis van de wereld, door middel van de beschikbare informatie. Leren door de productie van *authentieke culturele en intellectuele werken* (Serralha, 2009, p.26) verplicht de leden van bovengenoemde onderhandelingsruimte toezicht te houden op het eigen werk van de groep, afhankelijk van het collectieve curriculumproject, individuele projecten en de relatie met het van buitenaf opgelegd curriculum. Het werk en de zich met kennis ontwikkelende relatie versterken zo de behoefte aan een niet-hiërarchische maar horizontale machtsverhouding, zodat volwassene (of volwassenen) en kinderen naast de regulering van ruimte-tijd ook in

gesprek gaan over productieprocessen. Iedereen heeft de mogelijkheid – en iedereen wordt aangemoedigd wensen kenbaar te maken – om het project te ontwikkelen dat voor hen zinvol is.

Wat betreft het pedagogisch paradigma, in deze familie van schoolvormen van sociale relaties, en terugkerend naar Case (2000), is de kijk op kennis gebaseerd op de sociaal-historische epistemologie van Hegel en Marx en de moderne Europese filosofen die hen volgden, wat aanleiding gaf tot de socio-historische leertheorie. Voor Case (2000, p.77) heeft deze theorie Vygotsky als belangrijkste protagonist en ligt ze ten grondslag aan de leergemeenschappen die auteurs zoals Lave en Wenger voorstellen en ontwikkelen. De figuur van onderhandelingsruimte die de klas aanneemt in schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs, en het interactieve onderhandelingskarakter van dit pedagogische voorstel, maken dat we met Trindade en Cosme (2010) deze schoolvorm in het pedagogisch communicatieparadigma. Altet (1999) heeft het in haar leer-pedagogogieën over socio-centrische pedagogie. Het is socio-centrisch omdat het een sociale mens wil vormen en daarom naar interactie vraagt tussen studenten onderling en tussen studenten en de leraar. Wanneer Altet (1999) spreekt over socio-centrische pedagogie, verwijst ze naar sociale organisatie in de context van de klas. Trindade en Cosme (2010) voegen in hun uitleg over het pedagogisch communicatieparadigma interpretatieve elementen toe en elementen van de relatie met de wereld, met de ander en in actie in relatie tot kennis daarbij terugvallend op Charlot. De casestudy van de *Voz do Operário da Ajuda* in de jaren '80 en '90 suggereert een interpretatie van en communicatie met de wereld en een interventie daarin, die de grenzen van het klaslokaal overstijgt. Sommige getuigenissen van latere praktijk[80] illustreren dezelfde interventie, vanuit het lezen van de wereld die het begrijpelijk maakt voor leerlingen.

Onderwezen of begrijpelijke wereld: de twee polen van het continuüm

De korte karakterisering op de vorige pagina's was bedoeld om de visualisatie van het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties te vergemakkelijken. Het *continuüm* stelt aan de ene kant relatievormen met subject-objecten voor en aan de andere kant relatievormen tussen subject-auteurs waarbij de centrale groep wordt gekenmerkt door relatievormen met subject-actoren. Deze vormen bestaan naast elkaar in de school van de ontwikkelde samenleving, sinds de school veralgemeend werd, en daarom zijn ze niet *diachroon* maar *synchroon* in het *continuüm* geplaatst.

Het synchrone karakter benadrukt het evolutionaire principe van de elementen waaruit elke familie van vormen op zichzelf bestaat, vaak door het onderzoek door professionelen uit de onderwijswereld. Hoe meer deze professionelen zichzelf zien als bijdragers tot een singuliere vorm of een familie vormen, en telkens ze actief betrokken worden via de pedagogische en sociologische discussie die daaruit voortvloeit, des te dynamischer is deze vorm of familie vormen.

Met andere woorden, leraren die zich organiseren in praktijkgemeenschappen om de relatie die ze aangaan met de macht en actie die ze ontwikkelen in relatie tot kennis beter te begrijpen wanneer ze werken met de groep kinderen of jongeren waarover ze wettelijk verantwoordelijk zijn, laten zien hoe het pedagogisch paradigma evolueert en zich aanpast

aan wat de praktijk en het theoretiseren dat eruit volgt hen brengt, waardoor ze vooruitgaan in hun reflectie: ze beginnen een dynamisch karakter te geven aan de schoolvorm van sociale relaties die ze ontwikkelen.

Aan de andere kant dragen leraren, die een meer passieve houding aannemen ten opzichte van de schoolvorm van sociale relaties die ze ontwikkelen, bij tot het in stand houden van rituelen en routines die eraan ten grondslag liggen.

Over het algemeen geldt: hoe meer een schoolvorm van sociale relaties normatief en prescriptief is, hoe minder dynamisch ze wordt. Dat is het geval aan de pool van het *continuüm* waar we schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten vinden, die een onderwezen, hiërarchische en geïnstrueerde wereld onthullen, die voortkomt uit een empirische kijk op kennis, waarbij kinderen het object zijn van de administratie van in vakken gefragmenteerde kennis door de docenten of een deel ervan. Onder voorbehoud van processen die zijn uitgekristalliseerd tot producten die door volwassenen *ad aeternum* opnieuw worden aangebracht, lopen kinderen het risico te stagneren in de zones van ontwikkeling die ze al bereikten. Er ligt, om Bruner's woorden te gebruiken (*apud* Kruger en Tomasello, 2000, p.311) zoiets als een last op het hoofd van kinderen: volwassenen verwachten dat ze leren uit instructies en straffen ze vaak streng als ze niet overeenkomen met deze verwachting. Wanneer de schoolvorm van sociale relaties statisch is dan wordt het falen van het kind het falen van de onderwijsmethode.

Aan de andere pool van het *continuüm* staan schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs ingeschreven. Hoe meer een vorm voortvloeit uit het denkproces erover, geproduceerd door de betrokken subjecten, hoe meer we het kunnen beschouwen als een niet eindigende dynamische vorm. Dit proces vindt haar grondslag in drie soorten dialoog: het articuleert de schoolvorm die is ingeschreven in de tijd waarin ze zich plaatst met de evolutie van de samenleving waaruit de instelling voortkomt waaraan de uitvoering van de toe-eigening van cultureel erfgoed is gedelegeerd; het treedt in gesprek met andere singuliere vormen zodra ze in het *continuüm* ingeschreven zijn; en het interageert met andere sociale praktijken.

Schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs lijken relaties te zijn die gebaseerd zijn op de interactie die plaatsvindt in de historische en sociale context van hun actoren, die de oorsprong vormen van de productie van authentieke culturele werken (Serralha, 2009), wanneer volwassenen de sociale relatie met kennis (Charlot, 1997) vergemakkelijken en aanmoedigen. Ze maken de wereld begrijpelijk voor kinderen die zich nieuwe kennis toe-eigenen in de mate waarin ze deze relateren aan eerdere ervaringen en kennis, waarbij ze zichzelf confronteren met kennis binnen **en** buiten de groep. De dialoog die aan deze productie ten grondslag ligt, dwingt volwassenen te accepteren dat ze voortdurend worden aangezet tot nadenken over hun handelen met kinderen: ze heroverwegen hun pedagogische benaderingen, verplichten zich om een dynamische relatie aan te gaan met de kennis die wordt geproduceerd op het gebied van onderwijs en ze worden gedwongen de confrontatie aan te gaan met schoolvormen van sociale relaties die het bewustzijn van iedereen stimuleren, volwassenen en kinderen, ongeacht de context van herkomst. Wanneer Charlot (1997, p. 93) de definitie van de relatie-actie met kennis-wetenschap veronderstelt, merkt hij

op dat deze kennis-wetenschap de georganiseerde reeks relaties is die een subject ontwikkelt met alles wat met *leren* en kennis te maken heeft. De auteur zegt dat het de interactie is die een subject ontwikkelt met een object, een "*gedachte-inhoud*", een activiteit, een relatie, een persoon, een plaats, een situatie, enz., en tegelijkertijd is het een interactie - relatie met taal, met tijd, met activiteit in en over de wereld, met anderen, met zichzelf, min of meer in staat om dat ding te leren, in die situatie.

De drie visies op kennis die Case (2000) formuleert, en die voor de auteur specifieke leertheorieën met even specifieke onderwijstechnieken voortbrengen, heb ik in verband gebracht met de drie groepen schoolvormen van sociale relaties die in het voorgestelde *continuüm* zijn ingeschreven. De combinatie van deze visie op kennis en bewustzijn die volwassenen hebben over hun rol als leraar hangt samen met de schoolvorm van sociale relaties die ze zullen aannemen voor hun werk met kinderen of jongeren bij de uitoefening van hun functies. Dat wil zeggen, de singulariteit van een schoolvorm in een klas of een school is een functie van de relatie met macht en kennis die wordt aangenomen door wie in die klas of school de wettelijke macht vertegenwoordigt van degenen die de school organiseren.

Als professionele opvoeders hebben de volwassenen verschillende mogelijke wegen. Ze blijven bij de onderwezen wereld, vanuit een empirische kennisopvatting (Case, 2000) of ze stellen hun relatie met de kennis in vraag, waarbij de begrijpelijke wereld het uitgangspunt wordt om die te herformuleren.

Het aanpassingsvermogen van de schoolvorm

In het vorige punt heb ik de hypothese van een *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties gesystematiseerd en de mogelijkheid gesuggereerd dat een enkele schoolvorm of een specifieke familie schoolvormen zich dynamisch opstelt, dankzij de beschouwing die onderwijs professionelen zich maken over diezelfde vormen.

Het uitgangspunt is na te gaan of schoolsocialisatie als systemisch fenomeen geïnterpreteerd zich voordoet als een statisch feit: de samenleving installeert een instituut met een specifieke organisatie van klassen met kinderen ingedeeld naar leeftijd en, in veel gevallen, naar geteste vaardigheden door gestandaardiseerde tests. In deze organisatie wordt een vorm van instructie ingeplant en als universeel voorgesteld wat leidt tot naturalisatie van het fenomeen.

De beschrijving en analyse van de praktijk in de casestudy die de schoolvorm van de *Voz do Operário da Ajuda* tussen 1985 en 1995 behelst[81], evenals vele andere die aan het betreffende decennium voorafgingen (Vasquez en Oury, 1967; Pain en Oury, 1972 ; Pochet en Oury, 1979; Gonzalez, 2002; Nunes, 2002) en opvolgen (Serralha, 2001, 2007; Reuter, 2007) tonen de evolutie van de schoolvorm van sociale relaties tussen subjecten-auteurs. Touraine (1996, p.67) wordt hier vergezeld als hij spreekt over de institutie, niet als *geïnstitueerde* institutie, maar als *instituerende* institutie. In lijn met het denken van deze auteur, dat het sociale leven niet voortkomt uit het idee van de samenleving, maar dat de samenleving zichzelf voorstelt met een aantal regels en gewoonten die aan verandering onderhevig zijn, wordt een dynamische schoolvorm ontworpen, wanneer creatieve krachten haar evolutie mee helpen

bepalen. De dynamische schoolvorm illustreert ook Foucault's positie ten aanzien van het niet bestaan van blijvende waarden.

De singuliere schoolvorm als resultaat van de relatie tussen mensen, gebaseerd op een voorstel van leerkrachten binnen een instelling, suggereert de dubbele vraag: (1) veranderen mensen de instelling, en zo ja, hoe? En (2) hoe verandert de instelling het handelen van mensen?

Op de volgende pagina's en voor de eerste vraag probeer ik *Samenstellende elementen van de dynamische schoolvorm* te systematiseren. Dat doe ik door te kijken naar wat ik beschouw variatiefactoren voor schoolvorm te zijn, hier meer in het bijzonder de factor pedagogisch paradigma. Ik probeer een eigen syntaxis te formuleren voor elk van de paradigma-variaties die ik associeer met de schoolvormen van sociale relaties van het in het vorige punt beschreven *continuüm*.

Voor de tweede vraag schetsen Tyack en Tobin (1994) een antwoord als ze het hebben over de normatieve interpretatie die wordt gemaakt van wat zij de scholingsgrammatica noemden, waarop ik zal terugkomen in *Van schoolonderwijs naar leren op school*. Deze auteurs beschrijven de moeilijkheid vermijden dat er een grammatica van *normatieve* interpretatie van onderwijs wordt gevormd met een type-praktijk voor de *"echte school"* waarbij geen beschrijvingen van schoolpraktijken worden geaccepteerd die van elkaar verschillen en verschillen van wat, in de hoofden van velen, overeen komt met de gestandaardiseerde school waarvan de vorm van sociale relaties wordt gekenmerkt door de hiërarchische relatie met macht, en waar kennis alleen wordt overgedragen in gestandaardiseerde pakketten.

Ik eindig dit punt door de contactzone tussen schoolvorm en schoolorganisatie in vraag te stellen.

Samenstellende elementen van de dynamische schoolvorm

Toen agenten en vertegenwoordigers van de wettelijke macht op grote schaal de Lassalle-type schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten adopteerden, creëerden ze de illusie dat er een natuurlijke schoolvorm is waaraan alle kinderen in de geschoolde wereld onderworpen zijn. Onvermijdelijk werd schooluitval een probleem van de individuen in plaats van te worden beschouwd als het resultaat van een onvolmaakte schoolvorm.

Deze onvolmaakte schoolvorm van leren leidt ertoe dat vakken afhankelijk zijn van een minimale ordening, verpakt in een leerplan, die een genormaliseerde wereld voorstelt in een school die buiten die wereld staat. De wereld is een reeks bundels, uitgewerkt op basis van de beschikbare kennis en geregionaliseerd volgens de voorschriften van de elites van een vastberaden natiestaat. De consumptie van die kennis is verplicht als vereiste voor het formatteren van verschillende burgers.

Eenzelfde schoolvorm wordt zo breed toegepast in de geschoolde samenleving dat ze om verschillende al dan niet samenlopende redenen dwingende en onveranderlijke contouren aanneemt. Ze wordt gekenmerkt door een empirische kijk op kennis, waarbij kinderen worden ingelicht over de wereld. Overheden leggen een relatie tussen deze instructie en het

verkrijgen van een baan. Deze opvatting is blijven bestaan sinds de dertig glorieuze jaren van de vorige eeuw, die op het noordelijk halfrond van de planeet in verschillende landen economieën betekenden die werden gedefinieerd als met volledige werkgelegenheid. De leerplicht zou een garantie voor inzetbaarheid blijven, aangezien die de toegang tot de wereld van betaald werk verzekerde, zolang de jongere voorbeeldig het *studentenambacht* opneemt, zoals Perrenoud het schoolse werk noemde. Het voorbeeldige subject-object zou in aanmerking komen voor succes. In de christelijke scholen van de 18e eeuw was het systeem gebaseerd op de uitdeling van punten die konden worden ingewisseld om zichzelf te verlossen van een zonde en zichzelf te bevrijden van een straf (Foucault, [1975] 2009, p.174). In de scholen van de 20e eeuw en onze eeuw die schoolvormen van sociale relaties onderhouden met subject-objecten, verzamelen mensen de "punten" of "credits" door individuele prestaties in tests en examens, garanderen hiermee hun eigen duurzaamheid in het schoolsysteem, waarmee ze bevrijd worden van de last om als uitgesloten mislukkingen te worden beschouwd.

De empirische kijk op kennis, die aansluit bij de ontwikkeling van een schoolvorm die zich richt op het in groep onderwijzen van individuen, lijkt echter inconsistent met de manier waarop, historisch gezien, leerprocessen verlopen. Kruger en Tomasello wijzen erop dat veel van wat we leren het resultaat is van coöperatief werk:

> "Wat kinderen individueel leren, in de omgeving van hun cultuur, zijn patronen die voortkomen uit culturele, coöperatieve leerprocessen." (2000, p.309).

In hiërarchische contexten die min of meer dwingend zijn ten aanzien van de schoolvorm, is degene die de groep lerenden leidt degene die in het begin een individuele keuze maakt: al dan niet afstand doen van een hiërarchisch gezag bij het ontwikkelen van de sociale relaties aangegaan met de groep lerenden, en al dan niet een het coöperatief leerproces onder professionelen ondernemen. Wanneer dat de keuze is dan zal de interactie met anderen voor uit de sociologie en psychologie afkomstige bijdragen zorgen om de schoolvormen van sociale relaties te begrijpen. Dit begrip verandert de interactieruimte binnen de gemeenschap waarmee het leerproces plaatsvindt en maakt de leerkracht tot de auteur van het eigen intellectuele werk, waardoor een bewustwordingsproces ontstaat. De perceptie van de klasgroep als een interactieve culturele ruimte-tijd komt voort uit dit bewustzijn, in de betekenis die Freire aan het woord geeft[82]. Als professionele opvoeder probeert de volwassene vervolgens het leerproces van de kinderen te bemiddelen, door het gebruik van kritiek, en volgens Úcar (2011, p.37) van kritiek met criteria, omdat we alleen zo kunnen beslissen wanneer we kritisch zijn en wanneer niet.

In dit geval is maken de auteurs de ontworpen schoolvorm dynamisch die duurzaam wordt de actoren die het genereren. De aldus bewust opgebouwde sociale relaties als groep evolueren, passen zich aan en veranderen afhankelijk van het moment en de plaats, in enge zin en in brede zin, waar ze zich afspelen.

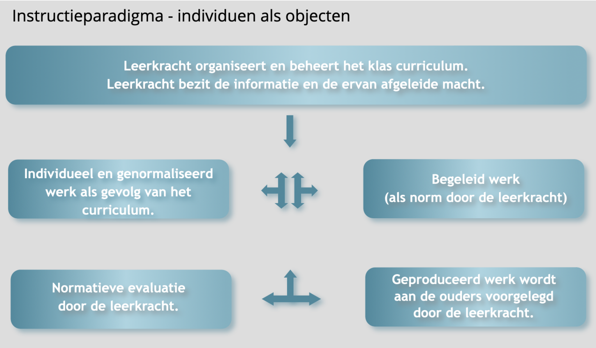
Wanneer de schoolvorm niet verder wordt overdacht door de mensen die haar hebben ingesteld of die haar gebruiken, houdt ze op dynamisch te zijn, wordt ze statisch en uiteindelijk dogmatisch. Zoals Nietzsche zegt, een meester wordt slecht beloond door wie blijvend een discipel is, dat wil zeggen, wie blijvend onkritisch is tegenover de meester.

Ik herinner dat ik in het *continuüm* de schoolvormen van sociale relaties heb onderverdeeld in drie families gekenmerkt door de variatie in de relatie met macht en kennis en in de variatie van het pedagogisch paradigma. In een van de polen plaatste ik de schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten, in de andere de sociale schoolvormen tussen subject-auteurs. Tussen de twee polen plaatste ik de schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren. De schoolvormen van de eerste pool zijn die waarbij in het werk het handelen van de leraar centraal staat en een hiërarchische machtsrelatie met de leerlingen wordt onderhouden. Aan de andere pool bevinden zich de schoolvormen waarbij het werk zich richt naar het verlangen van door de volwassene bevraagde en omkaderde groep om producties, communicatie en constante interne en externe interactie tot stand te brengen.

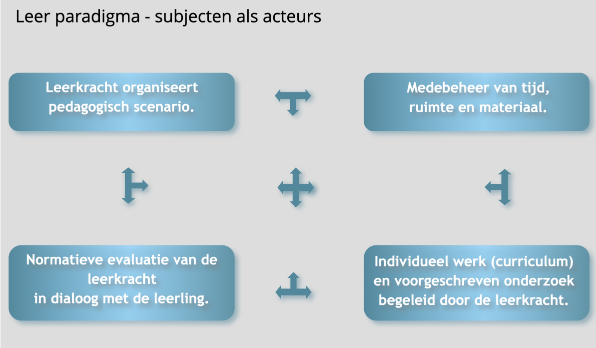
Om het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties gestalte te geven, worden variatiefactoren waargenomen. De schoolvorm verschilt van school tot school *als en wanneer* de relatie met macht en kennis varieert, een relatie die gepaard gaat met een bepaald pedagogisch paradigma. Als het gaat om schoolvormen van sociale relaties tussen subjecten-auteurs, is deze variatie globaal continu, ook in de tijd, om zich plaatselijk aan te passen aan de groep. Wanneer de schoolvorm zich niet aanpast aan de groep, bevordert dit het ontstaan van een hiërarchische gezagsrelatie t en een organisatie en beheer van het leerplan waaraan leraren en studenten onderworpen zijn waarbij ze hun eigen handelen niet bepalen.

Ik open hier een parenthese om een element te introduceren dat het begrip van de relatie tussen de schoolvorm en de schoolorganisatie zal vergemakkelijken, dat wil zeggen tussen de schoolvormen van schoolrelaties van het continuüm en aspecten van beschrijvende grammatica uit de scholingsgrammatica van Tyack en Tobin (1994). Ik denk hierbij aan de door de MEM voorgestelde syntaxis om haar pedagogisch model te beschrijven. Ik gebruik de suggestie van syntaxis om er een voor te stellen voor elk de pedagogische paradigma's die ik associeerde met schoolvormen van sociale relaties in de twee polen van de *continuüm*-hypothese..

De *praxis* van het pedagogisch instructieparadigma (Trindade en Cosme, 2010), die ik associeerde met wat de overheersende schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten wordt beschouwd zowel door wie haar verdedigt als vaak door wie haar bekritiseerden, kan worden weergegeven door de syntaxis in kader 1.



Kader 1: Syntaxis suggestie voor het pedagogisch instructieparadigma.

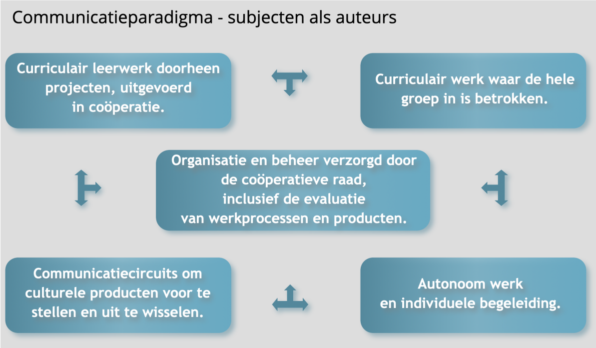


Kader 2: Syntaxis suggestie voor het pedagogisch leerparadigma.

Deze variant van de schoolvorm plaatst de belangrijkste actie bij de leraar en maakt gebruik van een schoolorganisatie in klassen die bedoeld zijn homogeen te zijn. Met individueel werk dat afhangt van de instructie van de leraar en begeleid werk dat deze instructie nauw volgt, is wat aanvankelijk pedagogische differentiatie binnen de klas zou kunnen betekenen, in de praktijk moeilijk uit te voeren.

Kader 2 suggereert de syntaxis voor het pedagogisch paradigma van leren, geassocieerd met schoolvormen van sociale relaties met subject-actoren.

Aan de rechtse pool van de *continuüm* hypothese bevinden zich de schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs met een syntaxis hier gebaseerd op het model gepresenteerd door de MEM in 2012 (kader 3).

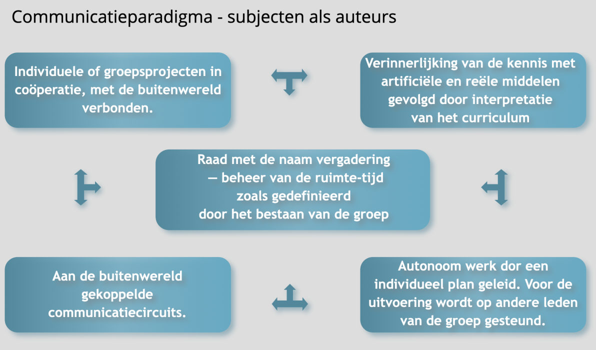


Kader 3: Syntaxis suggestie voor het pedagogisch communicatieparadagma, gebaseerd op MEM-modelsyntaxis (2012).

De syntaxis van de *praxis* van Voz do Operário da Ajuda in de bestudeerde periode (kader 4) is in zekere zin een oudere variant van de syntaxis van het werkmodel dat de MEM sinds 2008 presenteert.

Van de ene syntaxis naar de andere vinden we de Vergadering die conceptueel een Educatieve Coöperatieve Raad aan het worden is en een interactieve culturele ruimte-tijd die sterk gericht is op interactie met de buitenwereld. Beide garanderen een participatieve en directe democratie, waarbij de keuze van werkprojecten grotendeels gebaseerd is op de wensen van de onderdanen van de stichtende groep.

De syntaxis van de *praktijk* van Voz do Operário da Ajuda in de geobserveerde periode, en de syntaxis die aanleunt bij het praktijkmodel van de MEM illustreren een werkvoorstel in evolutie op een bepaald moment in zijn geschiedenis. Het zijn voorlopige syntaxis voor de *praxis* die inherent is aan het pedagogisch paradigma van communicatie, vanwege het centrale element, in beide, gerelateerd aan groepsmanagement.



Kader 4: Syntaxis van de praktijk van de Voz do Operário Ajuda voor de onderzochte periode (1986 -1995)

Universeler dan de syntaxis van de *praxis* van de *Voz do Operário da Ajuda,* een school die slechts enkele klasgroepen van de eerste fase van het basisonderwijs heeft, verwijst de door MEM voorgestelde syntaxis naar de pedagogische actie in kleuterklassen, lager en voortgezet onderwijs. Uitgangspunt in deze vereniging is de theorievorming over de individuele en collectieve actie van leraren die nadenken over het beroep waarvan ze de medebouwers zijn.

De casestudy van *de Voz do Operário da Ajuda*, evenals de vele verslagen van eerdere en latere praktijken, suggereren dat de schoolvormen van sociale relaties tussen onderwerp-auteurs zichzelf als dialogiserend voorstellen. Ze vertonen kenmerken van een dynamische schoolvorm van sociale relaties. Beschikkend over een verleden en een overdacht heden dat haar duurzaamheid laat zien, bevat deze groep schoolvormen van sociale relaties misschien de elementen om tot de school van de toekomst bij te dragen.

Van schoolonderwijs tot leren op school

De hierboven besproken schoolvormen van sociale relaties variëren in relatie tot macht en kennis, net zoals ze variëren in het pedagogische paradigma. De praxis syntaxis incorporeren die verschillen. Alle varianten samen vormen ze echter de door Vincent *et al* voorgestelde *schoolvorm van leren.* (1994). Deze schoolvorm van leren vindt plaats in de schoolinstelling die een specifieke organisatie heeft.

De wisselwerking tussen vorm en organisatie suggereert een uitgebreidere *vergelijkende grammatica van het leren op school* dan de *scholingsgrammatica* die Tyack en Tobin (1994) voorstellen. In hun *grammar of schooling*, een concept dat ik heb vertaald als *scholingsgrammatica* of *grammatica van het schoolonderwijs*[83], kiezen de auteurs ervoor het schoolonderwijs te beschrijven door elementen te combineren van de dimensie van de organisatie en elementen van de dimensie van de vorm, meer bepaald de schoolse vorm van sociale relaties met subject-objecten. De auteurs leggen zelf uit dat ze voor de gebruikte metafoor vooral verwijzen naar de meest voorkomende structuren en regels die **het instructiewerk** organiseren (1994, p.454), en dat ze dachten aan gestandaardiseerde organisatorische praktijken zoals de verdeling van tijd en ruimte, de indeling van studenten in klaslokalen en de 'versnippering van de materie'. Ze leggen uit dat ze de term 'grammatica' gebruiken omdat, net als bij taal, ook bij scholing tegelijkertijd kan worden gedacht aan een ***beschrijvend proces*** (hoe de dingen zijn) en een ***normatief voorstel*** (hoe de dingen zouden moeten zijn). (Tyack en Tobin, 1994, p.454). Uiteindelijk schetst João Barroso met zijn samenvatting van dit artikel een onderwijsorganisatie erg beperkt tot de schoolvorm van sociale relaties met subjecten-objecten, met een pedagogisch instructieparadigma:

> “een aanhoudende (en bijna onveranderlijke) reeks organisatorische en structurele kenmerken die een integraal onderdeel vormen van ons beeld van lesgeven: (1)[84] studenten gegroepeerd in gegradueerde klassen, met (2) een homogene samenstelling en een weinig variabel aantal effectieven; (3) leraren die altijd individueel handelen met een generalistisch profiel (basisonderwijs) of als specialist (voortgezet onderwijs); (4) gestructureerde ruimten voor schoolactie, waardoor een pedagogie ontstaat die in wezen gericht is op het klaslokaal; (5) rigide schoolroosters die zorgen voor een sociale controle van de schooltijd; (6) kennis georganiseerd in schoolvakken, die de structurerende referenties zijn van onderwijs en pedagogisch werk.” (Barroso, 2004, p.53).

Tyack en Tobin (1994, p.453) zetten vraagtekens bij de uitzonderlijke stabiliteit van enkele institutionele vormen van scholing (“*institutional forms of schooling*”), waarbij vele andere vormen werden gemarginaliseerd. Bij het observeren van de Amerikaanse scholen, zien de auteurs hoe sommige lokaal geïntroduceerde elementen van bepaalde variaties onderdeel worden van de algemene grammatica, terwijl andere dat niet doen. Ze zijn van mening dat de politiek gewenste institutionele continuïteit leidt tot marginale vormen die een grotere organisatorische inspanning vergen vanwege de betrokken leraren, of veel gelijktijdige veranderingen afdwingen in wat als de norm wordt gezien.

De gecentraliseerde organisatie van de school, die aan de basis ligt van de hegemonische schoolvorm, leidt tot de normatieve lezing van de scholingsgrammatica, terwijl alle singuliere schoolvormen van sociale relaties een meer veelzijdige beschrijving van de realiteit van het schoolonderwijs mogelijk maakt. De noodzakelijke inspanning die de duurzaamheid van een dynamische schoolvorm waarborgt zit vervat in het reflectievermogen van de onderwijs professionelen en in de denkende betrokkenheid van de leerlingen. De vorming van praktijk- en leergemeenschappen die isomorf zijn met de ontwikkelde schoolvorm, maakt deel uit van die noodzakelijke inspanning om de duurzaamheid van diezelfde schoolvorm te verzekeren.

We treffen de schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten, met een pedagogisch

instructieparadigma, op alle niveaus van formeel onderwijs aan. Het isomorfisme geldt voor alle subjecten zowel in de opleiding van lerarenopleiders, in de lerarenopleiding in de vakopleiding, op de middelbare school, op de basisscholen en vaak zelfs op de kleuterschool.

Aan de andere kant is het niet gemakkelijk om in de academische opleidingen en in de lerarenopleiding het pedagogisch communicatieparadigma terug te vinden, zoals kan geïllustreerd worden met de praktijkbeschrijvingen door de werkgroepen binnen de institutionele pedagogiek of door de coöperatieve groepen voor zelfstudie in de MEM (Gonzalez, 1992; Niza, 1997).

De uitbreiding van een *scholingsgrammatica* tot een *vergelijkende grammatica van leren op school*, waarvan ik een niet-normatieve maar een interpretatief gebruik voorstel, kan bijdragen tot het observeren van schoolvormen van sociale relaties, het waarnemen van trends van haar effectiviteit binnen de organisatorische contexten van verschillende scholen, waarbij isomorfisme binnen het formele onderwijs wordt uitgebreid naar andere schoolvormen van sociale relaties naast de meest algemene schoolvorm. Deze uitbreiding omvat enkele vooronderstellingen. De eerste drie punten werden op de vorige pagina's behandeld en voor de laatste drie punten vermeld ik ze na deze opsomming:

a)**De schoolvorm van leren bestaat uit vormen van sociale relaties** die van elkaar verschillen in macht en kennis. Deze vormen van sociale relaties komen voort uit verschillende pedagogische paradigma's, die hun oorsprong vinden in specifieke syntaxis voor elk van de benaderingen.

b)De veelheid aan schoolvormen van sociale relaties die gegroepeerd kunnen worden in families met bepaalde kenmerken, geeft aanleiding tot **een synchroon en niet-diachroon continuüm van vormen**, die betrekking hebben op verschillende soorten schoolorganisatie.

c)Schoolpraktijken verschillen van elkaar in de syntaxis van een bepaald pedagogisch paradigma van een bepaalde schoolvorm van sociale relaties. Daarom geven **singuliere schoolpraktijken** aanleiding geven tot eigen **beschrijvende grammatica's** [85] .

d)Beschrijvende grammatica's verschillen voor verschillende schoolvormen met verschillende systemische organisaties zonder dat er een een-op-een relatie tussen hen bestaat; dat wil zeggen, **er is geen een-op-een relatie tussen de schoolorganisatie en de schoolvorm van sociale relaties**.

e)De reeks beschrijvende grammatica's van schoolvormen van sociale relaties in verschillende contexten suggereert **een dialoog door middel van het gebruik van een *vergelijkende grammatica*** *van leren op schoo*l.

f)De **vergelijkende grammatica ontkent het bestaan van invarianten niet** zoals de schoolvorm dat ook niet doet, ook al is dit het resultaat van discussies en transformaties. In beide gevallen moet het begrijpen van de feiten, vanuit hun lokale, historische en culturele context de discussie mogelijk maken, waarbij wordt erkend dat die discussie wordt belemmerd door de culturele overtuigingen in relatie tot de aard van de school (Tyack en Tobin, 1994, p. 456).

Het gaat er dus niet om de ene grammatica door een andere te vervangen, maar om bij te dragen aan de bezinning rond het begrip scholing en de discussie in relatie tot de culturele constructie van het onderwijs. De onthulling van het vaak normatieve gebruik van een grammatica, door de beschrijving en vergelijking van lokale variaties, zou het menselijke project van "pedagogisering" van leren cultureel moeten laten evolueren wanneer die pedagogisering tot stand komt in een specifieke ruimte-tijd waarin de educatieve relatie tussen volwassenen en kinderen wordt opgebouwd.

We kunnen de *scholingsgrammatica* uitbreiden, vanuit de synthese die João Barroso maakte om een *vergelijkende grammatica van leren op school* voor te stellen: deze grammatica bestudeert een reeks organisatorische en structurele kenmerken, sommige statisch, andere evolutionair, integrale onderdelen van onze beelden in verband met onderwijzen en leren op school. Ze verschaft ons organisatorische modi met (1) leerlingen in instructiegroepen of leergemeenschappen, met of zonder toevlucht te nemen tot gegradueerde klassen. Deze groepen of gemeenschappen zijn op verschillende manieren samengesteld (2), maar altijd door mensen met verschillende kenmerken, ze hebben een klein variabel aantal effectieven en zijn in veel gevallen van vermeende homogeniteit voor één of meer dan één kenmerk. Volwassenen, (3) professionele opvoeders, werken in groepen of individueel, met een generalistisch of specialistisch profiel. Er zijn (4) gestructureerde ruimtes van specifieke schoolactie die zich op verschillende manieren verhouden tot de buitenwereld en die zich profileren als een voorbijgaande culturele ruimte. (5) Schooltijd is sociaal gecontroleerd en reguleert de interactie met de buitenwereld. De (6) kennis-wetenschap is georganiseerd in een curriculum, waardoor kennisgebieden ontstaan die referenties zijn in pedagogisch werk.

Een *vergelijkende grammatica van het leren op school* zoals die ik hier heb voorgesteld, bestaande uit beschrijvende grammatica's die verschillende elementen combineren uit het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties met andere elementen die kenmerkend zijn voor een specifieke organisatie, vergemakkelijkt de dialoog tussen singuliere schoolvormen en maakt het mogelijk om beter uit te leggen wat hen verenigt en wat hen scheidt. De Nederlandse organisaties van Jenaplan-scholen enerzijds en Freinet-scholen anderzijds wisten hoe ze dat moesten doen en definieerden een platform voor samenwerking bij de productie van materialen voor de aspecten die hen verenigen. Dialogeren tussen schoolvormen van sociale relaties is niet langer mogelijk als en wanneer er een normatieve interpretatie is van een bepaalde grammatica die interactie bemoeilijkt en het incorporeren van nieuwe elementen van meet af aan vermijdt, omdat er geen denkwerk voorgesteld wordt om de schoolvorm in kwestie te doen evolueren.

De vergelijkende grammatica maakt het mogelijk om lokale variaties van globale schijnbaar onveranderlijke contexten te observeren.

Tyack en Tobin (1994) stellen dat wat door een grote meerderheid van de mensen als de echte school wordt beschouwd, wat tot uitdrukking komt in de normatieve interpretatie van de grammatica van het voorgestelde onderwijs, de gelijkenis tussen scholen in de meeste plaatsen van geschoolde samenlevingen verklaart. Beschrijvingen van Amerikaanse auteurs zoals Tyack en Cuban (1997), Gatto (2003), Kincheloe (2006), of Europese auteurs zoals Pain and Oury (1972), Charlot (1997), Rochex (1995) of Van Zanten (dir., 2000) geven een beeld

van deze 'echte school' als zijnde de schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten, beperkt tot het instructieparadigma. Enkel deze schoolvorm vereist homogeniserende organisatorische contexten: we zien dat voor schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten de schoolorganisatie weinig doorlaatbaar blijkt te zijn voor de wereld buiten het klaslokaal.

Maar waar de schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten een schoolorganisatie vereist met gescheiden klassen en een homogeen publiek in leeftijd en kennisbeheersing van het voorgeschreven leerplan in gesloten klasgroepen, is het tegendeel niet waar. In dezelfde schoolorganisatie zijn andere schoolvormen van sociale relaties mogelijk en beschreven in praktijkverslagen geschreven door leerkrachten afkomstig uit bijvoorbeeld de MEM, of de Institutionele Pedagogie. Schoolsystemen in andere landen wijzen in dezelfde richting: er is geen een-op-een relatie tussen de schoolvorm van sociale relaties en de manier van schoolorganisatie.

Het is ook mogelijk na te gaan of schoolvormen van sociale relaties tussen subject auteurs in verschillende schoolcontexten worden ontwikkeld.

Wie als kind een dergelijke sociale relatie heeft beleefd binnen de specifieke organisatie van de *Voz do Operário da Ajuda*-school, getuigt in een brief: “*We voelen dat we werden gezien als volwaardige mensen die verantwoordelijk zijn voor onszelf en niet als kinderen die niets kunnen en niet weten hoe iets te doen of beslissingen te nemen. In het basisonderwijs leren we niet alleen schrijven. We leren ook hoe we mensen kunnen zijn en hoe we het leven onder ogen moeten zien.*” Hier is de hele werkomgeving zo georganiseerd dat kinderen het woord kunnen nemen en deelnemers kunnen worden aan het beheer van de werkruimte-tijd. Ze nemen deel aan de macht, als leerlingen, om hun eigen werkproject op te bouwen, in samenwerking met het project van alle andere betrokkenen. Het is een collectief werk, zoals alle constructie van kennis-wetenschap is. De groep omvat het leerproces doorheen de relatie tussen mensen die met elkaar omgaan en hun ruimte organiseren, waarbij het eerste werk is geletterdheid te worden. Het coöperatieve werk komt voort uit het bestaan van een groep die ervan uitgaat dat de bestaande verschillen de discussies verrijken en de benaderingen van thema's completer maken.

Maar ook in kunstmatig gehomogeniseerde organisatorische omgevingen, zoals de kazernescholen beschreven door Pain en Oury (1972), functioneren dergelijke schoolvormen van sociale relaties. Praktijkbeschrijvingen suggereren dat ze zich beter dan eender welke andere schoolvorm aanpassen aan elke context, terwijl de relatie met de macht die hen kenmerkt ervoor zorgt dat ze *"de organisatie verstoren, waardoor deze rijker wordt aan leerstimuli "* (Niza, 1998b, 2012) .

Schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs als familie gegroepeerd aan één der polen van het *continuüm* zijn in de eerste plaats mogelijk en duurzaam dankzij het denkwerk van de onderwijs professionelen die er bij betrokken zijn. De overpeinzing gekoppeld aan het besef welke rol ze spelen als volwassene leidt hen ertoe te begrijpen dat de bemiddeling van het leerproces van de leerlingen, inclusief de toe-eigening van het formele en niet-onderhandelbare curriculum, geen hiërarchische keten-relatie met de macht vereist. In het algemeen is het mogelijk dat, binnen de schoolinstelling, volwassenen, die zich bewust zijn

van hun opvoedkundige bezonnen actie en dus een leerproces is, zichzelf tot niet-functionaris omwerken. Wanneer ze dit doen, en telkens ze het doen, gaat deze daad van 'ont-ambtenaring' noodzakelijkerwijs gepaard met het 'ontleerlingen' van de kinderen: de volwassene kijkt niet langer naar de alumni, de wel getemde kleine slaven en schoolgevangenen die ontvangers zijn van gestorte instructie, en begint de informatie waarover hij beschikt te delen met kinderen, waarbij hij ze als werkpartners beschouwt, ook al hebben ze verschillende uitgangspunten, juist omdat ze kinderen zijn. Volwassenen zijn democraten geworden ten opzichte van de kinderen en verwerven zodoende legitimiteit om het onderwijsproces te leiden. Ze manifesteren het openlijk, waardoor de klas een interactieve culturele ruimte-tijd wordt die openstaat voor compromissen en onderhandeling. Ze beginnen de groep te leiden op basis van een coöperatief uitgewerkt educatief project. Deze professionelen van het onderwijs die met anderen nadenken en vertrouwen op een *vergelijkende grammatica van het leren op school* kunnen zo voorkomen dat hun praktijk uitkristalliseert in routines die worden veroorzaakt door de normatieve interpretatie van een scholingsgrammatica.

Naar de gastvrije school?

Leren begint niet op school en eindigt niet op school. De school is onmisbaar in een geschoolde samenleving, maar ze evolueert niet, en laat ook niet iedereen toe in haar schoot te evolueren, wanneer ze zich beperkt tot het aannemen van een vorm van sociale relaties met subject-objecten waarbij het denken belemmerd of geblokkeerd wordt alsook het organisatorisch vermogen. Deze vorm van sociale relaties wordt in stand gehouden door een ondemocratische organisatie die door elites geleid wordt. Het menselijke denkvermogen van eender welke drager van projecten, bevordert echter andere schoolvormen van sociale relaties, duurzaam en ondersteund door haar protagonisten. In feite mag men, ongeacht de schoolvorm van leren, niet vergeten dat:

> "Mensen zijn uniek omdat ze capaciteiten hebben ontwikkeld voor bewuste zelfreflectie, culturele overdracht van vaardigheden en kennis door middel van taal en andere symbolische middelen, cumulatieve technologische ontwikkeling en beschaving." (Keating, 2000, p.383).

In alle omstandigheden is de schoolvorm van sociale relaties van elke school singulier, omdat ze afhangt van de relatie die de erbij betrokken leerkrachten met macht aangaan.

De gelijkenissen die opduiken tussen vormen, van de ene school naar de andere, leiden tot families van vormen.

De Lassalliaanse familie van sociale schoolvormen met subject-objecten wordt ingevoerd dank zij het hiërarchische gedrag van wie de wettelijke macht uitvoert. Die familie schoolvormen is blijkbaar duurzaam dank zij hen die aan de macht zijn (en die vormen ook ondersteunen) en het als democratisch beschouwen om van de school een instrument te maken om alle mensen van een bepaald gebied te vormen en op te leiden. De logica van de macht van de elites voedt zich met een normatieve scholingsgrammatica. Deze vorm doet zich voor in minstens twee varianten: de geïnstalleerde macht neemt zijn toevlucht tot een

leraar die niet erg op de hoogte is, afkomstig uit de kazerneschool (Pain en Oury, 1972) of men werft leraren aan die zich bewust zijn van de keuze die ze maken bij het ontwikkelen van meester-gecentreerde modellen waarbij de student het object is van de relatie van de leraar-instructeur met de in vakken opgedeelde kennis. In bepaalde omstandigheden wordt dergelijk gedrag autoritair of autocratisch: andere schoolvormen worden door normen, reguleringen en controle-instrumenten onmogelijk gemaakt. Om Lahire (2008) te parafraseren, ze blijven proberen het woord te bewaren voor een beperkt aantal verlichte mensen, voorheen dicht bij God, nu dicht bij Machtige Stervelingen.

Schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs vereisen voor hun ontwikkeling de emancipatie[86] van leraren, niet als een geschenk, maar als resultaat van een denkproces dat hen bevrijdt van de overheersing door de andere. De niet-emancipatie van leraren bepaalt de niet-emancipatie van de school. Het besef van de volwassene. in de betekenis door Freire hieraan gegeven, van zijn rol als opvoeder op een school die hem wat van de macht delegeert en zijn eigen emancipatie door de kennis die hij opbouwt over zijn beroep, stellen hem in staat bij te dragen aan het 'ontleerlingen' van kinderen.

Bewuste zelfkennis in combinatie met het coöperatieve karakter van de constructie van geobjectiveerde kennis en wetenschap, geeft het potentieel om een schoolvorm te uit te werken waarin jongeren, met hun aangeboren leervermogen, elkaar ontmoeten en worden aangemoedigd om protagonisten te worden van hun proces van intellectuele groei.

Hoe het ook zij, de schoolvorm is niet monolithisch. Gevormd door macht, is de schoolvorm, in de instelling, van de drie analytische dimensies van de school, dewelke het meest wordt beïnvloed door de individuele of collectieve actie van de actoren in diezelfde instelling. In zekere zin is de schoolvorm ofwel gegijzeld door de geïnstitutionaliseerde macht ofwel gedefinieerd door de instituerende macht, afhankelijk van elk van de actoren die tussenkomen in de school.

Het wordt mogelijk om de combinatie te zoeken die de voorkeur geeft aan de interpretatie van het klaslokaal als een interactieve ruimte-tijd, door te werken vanuit het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties, en dit te kruisen met de variabelen in de schoolorganisatie en daarbij de vergelijkende grammatica van leren op school" te suggereren. Deze interpretatie van de school en klasgroep biedt mogelijkheden om niet *een school voor de elite* te conceptualiseren, maar *een eliteschool voor iedereen*, zoals Sérgio Niza zegt in reactie op António Nóvoa, wanneer deze de Movimento da Escola Moderna de Portugal schetst als *"motor van enige vorming en verandering in de vorming van professionele opvoeders en in het schoolonderwijs"*. Sérgio Niza antwoordt dat deze schets ons helpt:

> "in de koppige zoektocht naar een alternatieve professionele cultuur voor een andere school, "een eliteschool voor iedereen", gebaseerd op de meest geavanceerde waarden van directe democratie, als een dialogische manier om het werk van leren en onderwijzen te organiseren." (2012, p.535).

Schoolvormen van sociale relaties tussen subject-auteurs, gekenmerkt door een sociaal-historische theoretische omkadering van de interactie met kennis, vereisen een relatie van permanente onderhandeling tussen volwassenen en kinderen, om leren voor iedereen en toe-eigening van het leerplan door de laatsten wordt bereikt. De betrokkenheid van iedereen bij

de onderhandeling, wiens eerste doel het is om de intra- en extramurale interactieve ruimte-tijd te structureren zodat de productie van originele culturele werken mogelijk wordt, heeft een groot mobiliserend effect, omdat het betekenis geeft aan het werk en conflicten vermindert zoals de casestudy van *de Voz do Operário van Ajuda* toont.

Schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten, die de relatie tot kennis kenmerken als de overdracht op basis van didactische theorieën, vereisen een hiërarchische relatie en disciplinair gezag tussen volwassenen en kinderen en het bestaan van gehomogeniseerde en genormaliseerde klassen. Zoals het onderzoek rond de pedagogische relatie aantoont, genereren de schoolvormen van dit soort sociale relaties het geweld van de kazerneschool, geweld waarover gesproken kan worden en dat een residueel karakter krijgt zodra er een schoolvorm aangenomen wordt buiten normatieve en restrictieve lezing van de "scholingsgrammatica" (Reuter, 2007; Oury en Pochet, 1972).

Zodra de dialoog met andere schoolvormen van sociale relaties en met andere sociale praktijken onmogelijk wordt, wordt de schoolactiviteit geïsoleerd van de wereld. Om isolement tegen te gaan, ontwikkelen pedagogen in de betekenis door Houssaye (1994, 2004) aan het woord gegeven, werklijnen die reflectie mogelijk maken omtrent de school en haar vorm, waarbij ze elementen kruisen met haar organisatie, waardoor een vergelijkende grammatica van leren op school ontstaat.

De vragen die worden gesteld aan de schoolvormen die in stand worden gehouden, hetzij door ze op te leggen, hetzij door de beschouwingen van degenen die ze oefenen en ontwikkelen, hebben te maken met het leren dat ze bevorderen, met de wetenschap en kennis die ze opbouwen, met het lezen van de wereld en met ervaring in relatie tot de uitoefening van macht.

Het zijn deze vragen die de discussie suggereren met betrekking tot manieren van handelen op school met verschillende intenties, gaande van de overdracht van kennis geobjectiveerd door anderen met als doel te vormen (het object vorm te geven), tot de organisatie van kennis zodat de het individu leert (en zich op eigen initiatief vormt) of zelfs aan de discussie over kennis, waardoor individueel en collectief leren wordt uitgelokt, waarbij het collectief evolueert (de vorm aanpassen aan deze evolutie).

Het onderzoek naar de veelzijdige schoolvorm opent perspectieven om de discussie over haar toekomst en de toekomst van de ruimte-tijd waarin zij zich ontwikkelt, voort te zetten. Het kan dus interessant zijn om gevallen te bestuderen van andere schoolvormen van sociale relaties die gebaseerd zijn op verschillende paradigma's, met name met betrekking tot macht en hoe die wordt ervaren. Welke schoolvormen van sociale relaties omarmen pedagogische paradigma's die democratie op heterdaad laat beleven en hoe doen ze dat? Wat leren casuïstiek of vergelijkend onderzoek ons over de relatie met kennis, in schoolvormen die uitgaan van het pedagogisch paradigma van leren of dat van communicatie? Welke relaties worden gelegd tussen educatieve samenwerking in de klas, de productie van authentieke culturele werken en de interactie met andere vormen van sociale relaties? Wat is het bereik van bestaande en duurzame schoolvormen in verschillende onderwijssystemen in verschillende natiestaten? Hoe draag we bij aan *een eliteschool voor iedereen* ? Welke democratische contexten waarderen de ontwikkeling van schoolvormen van sociale relaties

die worden gekenmerkt door subject-actoren en subject-auteurs, en welke gedachten gaan er over de elementen waaruit ze bestaan, in verschillende organisatorische apparaten?

De discussie over schoolvormen van sociale relaties daagt alle volwassenen uit, onderwijs professionelen en anderen, met betrekking tot de rol van kinderen in hun leerproces en de plaatsen waar dit leren plaatsvindt.

Ervan uitgaande dat de school deel uitmaakt van het primaire socialisatieapparaat (Dubar, 1997) en dat leerlingen daarin vanaf hun kindertijd betrokken raken bij politieke socialisatieprocessen, komt de wijze waarop volwassenen denken over de sociale relatie met kinderen altijd neer op een politieke houding en, bij veel gelegenheden, op ideologisch denken. Vidal parafraserend (*apud* Sedas Nunes, 2005, p.85), het collectieve culturele product, verspreid in samenlevingen als een gemeenschappelijke vorm van denken en daarom zonder auteurschap, verschilt van wat de auteur aanduidt als geobjectiveerde doctrines.

Om de *vergelijkende grammatica van leren op school* uit te werken, is het noodzakelijk de articulatie te begrijpen tussen enerzijds een van de *continuüm*-vormen met haar pedagogisch paradigma *en* een bepaalde onderliggende syntaxis, en anderzijds de schoolorganisatie in al haar facetten. De echte pedagogen, die volgens Houssaye (2004) overtuigde en overtuigende militanten zijn, en dus resistent, hebben hier hun werkterrein. De schoolvorm van leren die ze uit hun werk en de uitleg die ze erover gaven brachten, brengen en zullen brengen, staat in contrast met de cultureel kleingeestige en rudimentaire schoolvorm die Foucault en Deleuze (1979) aanhalen als ze praten over de infantilisering van kinderen die vastzitten op school, in de dezelfde logische straf als wat er gebeurt met gevangen misdadigers.

Dit moet het werk zijn dat de weg vrijmaakt naar de gastvrije school, die wel bestaat, maar die wordt overschaduwd door de geïnstalleerde overheersende schoolvorm. De ontwikkeling van de gastvrije school, die kinderen en jongeren met vriendelijkheid verwelkomt en de verwondering bevordert die gepaard gaat met de toe-eigening van kennis, reflectie en productie, gaat voor Rui Canário samen met het vermogen om "*af te leren*":

> “Het is de manier waarop we studenten behandelen die de sleutel tot het probleem vormt en dit is ook ons belangrijkste gebied van autonomie. Om een school te bouwen die gebaseerd is op gastvrijheid, hebben we niet meer "hervormingen", noch meer "opleiding" nodig, we hebben vooral de mogelijkheid nodig om "af te leren" om iets nieuws te bouwen." (2005a, p.48).

De ontwikkeling van *grammatica van het leren op school* als een *universele grammatica*, die vergelijkend en niet-normatief de voordelen voor de mensen en de democratie weerspiegelt als een mozaïek van geëmancipeerde en tolerante culturen, verwelkomt schoolvormen van sociale relaties tussen subjecten-auteurs, waardoor degenen met wettelijke macht in de school afstand doen van een uniforme cultuur. Vroeg of laat zullen degenen die de school domineren het dilemma onder ogen moeten zien tussen een schoolvorm die het verleden bewaart, die de collectieve ontwikkeling van de toekomst verhindert voor de vele gijzelaars van weinigen, en een schoolvorm van leren die de kennis en ervaring van het verleden gebruikt om gezamenlijk de kennis en wetenschap van de toekomst te ontwikkelen.

Is het mogelijk om te zeggen dat de gastvrije school zich bevindt in de interactieve culturele ruimte-tijd, in de bewuste uitleg van subjecten, actoren en auteurs van hun leerproces en dat

om dit te ontwikkelen broederlijke leergroepen worden opgericht in een relatie van gedeelde macht? De gastvrije school ontstaan niet bij wet, maar de wet op zich vergemakkelijkt of belemmert het denkend handelen van professionelen in het onderwijs. In tegenstelling tot een schoolvorm van onder dwang in stand gehouden sociale relaties, voortgestuwd door wetten die autocratische macht toekennen, gebaseerd op een verarmende interpretatie van *autoriteit*, ziet een overdachte schoolvorm van sociale relaties de culturele en interactieve ruimte-tijd voor zich als een gastplaats waar kinderen en volwassenen die in samenwerking denken en creëren. De gastvrije school zal zich dan profileren als een problematiserende school, in tegenstelling tot de voortplantingsschool.

Andere elementen lijken bij te dragen aan de duurzaamheid ervan en verdienen het om besproken te worden.

Door mensen te verwelkomen die met elkaar projecten ontwikkelen, stapt de school op basis van gastvrijheid af van voorgeschreven rituelen en presenteert zich als dynamisch, in evolutie. Onderwerpen vergroten kennis door interactie, productie en communicatie. De toe-eigening van het curriculum, dat wil zeggen van het menselijk cultureel erfgoed, wordt geëvalueerd door middel van kritisch denken rond de ontwikkelde projecten.

De school op basis van gastvrijheid komt tot stand door de keuze die elke leraar maakt in verband met het delen van de macht met de klas en over het uitoefenen van gezag tussen alle betrokkenen. Experimenteren met deze vorm van relatie met macht leidt tot toe-eigening van de wereld en niet tot simpele toegang tot de wereld.

Een school gebaseerd op gastvrijheid verwelkomt kinderen, volwassenen en hun vragen, wat de weg vrijmaakt voor een dubbele interventie-relatie met de mensen en organisaties om hen heen: door gemeenschapsprojecten te ondersteunen, wordt ze gedragen door de gemeenschap.

De projecten die worden ontwikkeld, maken de weg vrij voor leren op school, wat verder rijkt dan enkel onderwijs op school. De schoolruimte-tijd die hen ondersteunt, komt overeen met het beeld van een school gebaseerd op gastvrijheid.

De bespreking van het *continuüm* van schoolvormen van sociale relaties en hun interactie met de schoolorganisatie, via een *vergelijkende grammatica van het leren op school*, maakt deel uit van het bredere debat dat bijdraagt tot de beschouwingen van *bewuste* en *geëmancipeerde* professionele opvoeders bereid om te leren “afleren” in de school waaraan ze deelnemen. De emancipatie van *iedereen*, volwassenen en kinderen, is noodzakelijk voor de ontwikkeling van dit proces van "afleren" dat leidt tot de heruitvinding van de school, gezien als een ontmoetingsplaats gebaseerd op gastvrijheid, ruimte-tijd van culturele constructie van onderwijs.

Bibliografie

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.

Altet, Marguerite (1999). *As pedagogias da aprendizagem.* Lisboa: Edições Piaget.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Porto: Asa Edições.

Amiguinho, Abílio (2008). *A escola e o futuro do mundo rural.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Apple, Michael (1997). *Os professores e o currículo. Abordagens sociológicas.* Lisboa: Educa.

Arendt Hanna (2001). *A condição humana.* Lisboa: Relógio d'Água.

Aronowitz, Stanley e Giroux, Henry (1992). "Educação radical e intelectuais transformadores" *in* António Joaquim Esteves e Stephen R. Stoer (org.) *A Sociologia na Escola. Professores, Educadores e Desenvolvimento,* pp. 145-166. Porto: Edições Afrontamento.

Barrère, Anne e Martuccelli, Danilo (2000). "La fabrication des individus à l'école", *in* Zanten Agnès van (dir.), *L'école. L'état des savoirs,* pp. 254-262. Paris: Éditions de la découverte.

Barroso, João (2004). "Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação" *in* Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspetivas da formação de professores,* pp. 49-60. São Paulo: Ed. UNESP.

Bautier, Élisabeth; Charlot, Bernard e Rochex, Jean-Yves (2000). "Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir". *in* Zanten Agnès van (dir.), *L'école. L'état des savoirs,* pp. 179-189. Paris: Éditions de la découverte.

Berger, Peter e Luckman, Thomas (2004). *A construção social da realidade. Um livro sobre a sociologia do conhecimento.* Lisboa: Dinalivro.

Boavida, João e Amado, João (2008). *Ciências de educação. Epistemologia, identidade e perspetivas* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação* Porto: Porto Editora.

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Lisboa: Editorial Veja.

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (sem data). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Lisboa: Editorial Vega.

Bruner, Jerôme (2007). "Prólogo" *in* Lev Vygostky, *Pensamento e Linguagem,* pp. 10-32 Lisboa: Relógio d'Água.

Canário, Rui (2002). Escola – Crise ou mutação? *in* Fundação Calouste Gulbenkian, *Espaços de educação – tempos de formação,* pp. 141-152. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2005a). "A escola e as "dificuldades de aprendizagem" " *in Revista Psicologia da Educação, 21, 2º sem.*, pp. 33-51. São Paulo.

Canário, Rui (2006). "Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal" *in* Sociedade portuguesa de Ciências de Educação: *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação,* pp. 159-206.

Canário, Rui (2008). "A escola: das "promessas" às "incertezas" *in Educação Unisinos,vol. 12, núm 2, maio-augosto 2008,* pp. 73-81.

Candeias, António, Nóvoa, António e Figueira, Manuel Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos.* Lisboa: Educa.

Carra, Cécile e Pagoni Maria (2007). "Construction des normes et violences scolaires". *in* Reuter, Yves (org), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* pp. 31-62. Paris: l'Harmattan.

Carreira da Silva, Aboim e Saraiva (2008). "Participação cívica e vida urbana em Portugal" *in* Villaverde Cabral, Manuel; Carreira da Silva, Filipe e Saraiva, Tiago (org.), *Cidade e Cidadania,* pp. 243-269. Lisboa: ICS.

Case, Robbie (2000). "Mudanças nas Visões do Conhecimento e o seu Impacto sobre as Pesquisas e a Prática Educacional" *in* David Olson, Nancy Torrance e col., *Educação e Desenvolvimento Humano,* pp. 71-91. São Paulo: Artmed.

Castro Neves, Manuela (2006). *Da vida na escola.* Porto: Asa Editora.

Castro Neves, Manuela (2011). *Não os desiludas. Histórias da escola.* Lisboa: Livros Horizonte.

CEMÉA (2006). *Actes de connaissance et espaces culturels intermédiaires*. http://www.cemea.asso.fr., Bezocht op 04.01.2012.

Charlot, Bernard (1997). *Du Rapport au Savoir. Élements pour une théorie.* Paris: Economica Anthropos.

Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth; Rochex, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs.* Paris: Armand Colin.

Charpak, Georges (1999). *Crianças investigadoras e cidadãos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Claparède, E (1962). "La pédagogie de John Dewey" *in* John Dewey: *L'école et l'enfant,* pp. 5-37. Paris : Delachaux et Niestlé.

Cole, Michael e Scribner, Sylvia (2007). "Introdução à formação social da mente" *in* Lev Vygotsky, *A formação da mente,* pp. xvii – xxxvi. São Paulo: Martins Fontes.

Coménio (2006). *Didáctica Magna.* (trad. Joaquim Ferreiera Gomes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Conselho Escolar VOA (1990). *A nossa escola. Um livro de alunos e professores da escola da Voz do Operário da Ajuda.* Lisboa: Voz do Operário (policopiado).

Correia, Carmen (2012). "Aprender através de projetos" *in Escola Moderna nº 43,* pp. 12-36. Lisboa: MEM.

Davis, Philip e Herch, Reuben (1997). *O Sonho de Descartes.* Lisboa: Difusão Cultural.

De Bruyne, P.; Herman, M. e De Shoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales* Paris: PUF.

De Koninck, Thomas (2003). *A nova ignorância e o problema da cultura.* Lisboa: Edições 70.

Dekeyser, Cyril (1982). "Methodescholen en hun betekenis – 3. Freinetscholen en institutionele pedagogie" *in Impuls 12de jg. nr. 4,* pp. 133-148. Leuven: Acco.

Dewey, J. (1962). *L'école et l'enfant.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação.* Porto: Didáctica Editora.

Dolto, Françoise (1967). "Préface" *in* Aida Vasquez e Fernand Oury: *Vers une pédagogie*

institutionnelle, pp. 7-21. Paris: François Maspero.
Douglas, Mary (1998 trad.). *Como as instituições pensam.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
Dubar, Claude (1997). *A socialização.* Porto: Porto editora.
Dubet, François (1994). *Sociologie de l'expérience.* Paris: Éditions Seuil.
Dubet, François (2002). *Le Déclin de l'institution.* Paris: Éditions Seuil.
Dubet, François e Martuccelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'experience scolaire.* Paris: Éditions Seuil.
Dubet, François e Martuccelli, Danilo (1998). *Dans quelle societé vivons-nous?* Paris: Seuil.
Durkheim, Émile (2007 trad.). *Educação e Sociologia.* Lisboa: Edições 70.
Duru-Bellat, Marie e Van Zanten, Agnés (2007). *Sociologie de l'école* Paris: Armand Colin.
Enguita, Mariano Fernandes (2008). "Será pública a escola pública?" *in* Paraskeva, M (org), *Educação e poder,* pp. 97-108. Mangualde: Edições Pedago.
Enzenberger, Hans Magnus (1998). *Le démon des maths.* Paris: Seuil e Métailié.
Faria, Margarida e Paulus, Pascal (1990). "O computador na sala: a mudança decisiva?" *in Análise psicológica, Série VIII nº 1,* pp. 37-46. Lisboa: ISPA.
Faria, Sofia (1989). *Monografia de fim de curso. Gestão de sala de aula numa escola cooperativa* Lisboa: ISPA (policopiado).
Fernandes, Rogério e Mignot, Ana Chrystina Venancio (org) (2008). *O tempo na escola.* Porto: Profedições.
Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana (2008). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2008
Firmino da Costa, António (2007). "A pesquisa de terreno em sociologia" *in* Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais,* pp. 129-148. Porto: Edições Afrontamento.
Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal.
Foucault, Michel (2009). *Vigiar e punir (37ª edição).* São Paulo: Editora Vozes.
Francomme, Olivier (2010). "La Forme Scolaire et la Pédagogie Freinet, à l'Épreuve de l'Éducation Comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales." *in EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.34, jan.-jun.,* pp. 13-33. São Paulo.
Freinet, Célestin (1969). *Pour l'école du peuple.* Paris: François Maspero. [Original (1943). *L'école moderne française*].
Freinet, Celestin (1977). *O método natural.* Lisboa: Editorial Estampa.
Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do Oprimido, 31ª edição.* São Paulo: Editora Paz e Terra.
Freire, Paulo (2002). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis.* São Paulo: Editora Unesp.
Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido, 13ª edição.* São Paulo: Paz e Terra.
Friedberg, Erhard (1995). *O poder e a regra.* Lisboa: Instituto Piaget.
Gallo, Sílvio (1999). "Os limites de uma pedagogia autogestionária: a experiência da pedagogia institucional" *in Pro-posições vol. 8 nº 2 (23),* pp. 58-71.
Gatto, John Taylor (2003). *Emburrecendo-nos cada vez mais. O currículo oculto da escolaridade obrigatória.* Porto: Porto Editora.
Geheeb, Paul (2001). "Die Odenwaldshule im lichte der erziehungsaufgaben der Gegenwart",

in D. Benner et H. Kemper, *Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*, pp 153-157. Basel: Weinheim. (http://www.ecole.ch/educat/geheeb1930.htm. Bezocht op 05-12-2012).

Glaeser, Georges (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques.* Grenoble: La pensée sauvage.

Gomes de Almeida, Rosalina e Soares, Júlia (1991). *O meu livro de leitura.* Lisboa: Raiz Editora.

González, Pedro (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar.* Porto: Porto Editora.

Governo de Portugal. *Comunicado do Conselho de Ministros de 31.05.2012.* http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/primeiro-ministro/secretario-de-estado-da-presidencia-do-conselho-de-ministros/documentos-oficiais/20120531-cm-comunicado.aspx. Bezocht op 08.12.2012.

Governo de Portugal. *Proposta de lei 70/XII.* http://www.portugal.gov.pt/media/621499/20120606_mec_proplei_estatuto_aluno_etica_escolar.pdf. Bezocht op 08.12.2012.

Guerra, Isabel Carvalho (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso.* Parede: Editora Princípia.

Guerra, Miguel Ángel Santos (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola.* Porto: Porto Editora.

Hermans, Macquoy *et al.*(1981). *De Appeltuin. Freinet in de praktijk.* Leuven: De Appeltuin.

Hess, Remi (1975). *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui.* Paris: Jean-Pierre Delarge édtions universitaires.

Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. e Fabre, M. (2004). *Manifesto a favor dos pedagogos.* São Paulo: Artmed Editora.

Houssaye, Jean (2004). "Pedagogia: justiça para uma causa perdida?" *in* Houssaye, J; Soëtard, M; Hameline, D e Fabre, M. *Manifesto a favor dos pedagogos,* pp. 9-46. São Paulo: Artmed Editora.

Houssaye, Jean (dir.) (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui.* Paris : Armand Colin.

Houssaye, Jean (dir.) (1996). *Pédagogues contemporains.* Paris: Armand Colin.

Illich, Ivan (1972). *Inverter as instituições.*Lisboa: Moraes Editores.

Illich, Ivan (1972). *Ontscholing van de maatschappij.* Baarn: Het Wereldvenster.

Illich, Ivan (1973). *Libertar o futuro.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade.* Lisboa: Publicações Europa-América.

Illich, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas.* Petrópolis: Vozes editores.

Illich, Ivan (2005). *Œuvres complètes Volume 2.* Paris: Fayard.

Iturra, Raúl (2007). "Trabalho de campo e observação participante em antropologia *in* Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais,* pp. 149-163. Porto: Edições Afrontamento,

Jacquard, Albert (1991). *Voici le temps du monde fini.* Paris : Seuil.

Josso, Marie-Christine (2008). "Formação de adultos: aprender a viver e a gerir mudanças", *in* Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.): *Educação e formação de adultos.* Lisboa: Educa.

Kalali, Faouzia *Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux.* Http:// www.congresintaref.org/ actes_pdf/AREF2007_ Faouzia_ KALALI_422.pdf. Bezocht op 30-11-2008.

Keating, Daniel (2000). "Hábitos da mente para uma sociedade que aprende : educação para o desenvolvimento humano" *in* David Olson, Nancy Torrance e col., *Educação e Desenvolvimento Humano,* pp. 381-397. São Paulo: Artmed.

Kempf, Françoise (org.) (1979). *Maintenant, la pédagogie institutionnelle.* Paris: Hachette.

Kincheloe, Joe (2006). *Construtivismo Crítico* Mangualde: Edições Pedago.

Kruger, Ann e Tomasello, Michael (2000). "Aprendizagem cultural e cultura da Aprendizagem" *in* David Olson, Nancy Torrance e col., *Educação e Desenvolvimento Humano,* pp. 305-321. São Paulo: Artmed.

La Salle, Jean Baptiste de (1705). *Conduites des écoles chrétiennes.* www.delasalle.qc.ca/fr/ ecrits_du_fondateur. Bezocht op 3-11-2008.

Lafitte, René (1985). *Une journée dans une classe cooperative.* Paris: Syros.

Lahire, Bernard (2000). "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire" *in* Zanten, Agnés van, *L'école. L'état des savoirs,* pp. 170-177. Paris: Éditions de la découverte.

Lahire, Bernard (2008). *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Lesne, Marcel (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise.* Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard, Claude *Compte Rendu de du Rapport au Savoir, Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, n° 2, 1998,* pp. 425-427. http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/ n2/502028ar.pdf. Bezocht op 30 11 2008.

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas (2ª edição).* Lisboa: Instituto Piaget.

Lobrot, Michel (1972). *La pédagogie institutionnelle. L'École vers l'autogestion.* Paris : Gauthier-Villars Éditeur.

Macedo, Donald (2008). "Uma pedagogia antimétodo". *in* Paraskeva, M (org), *Educação e poder,* pp. 13-23. Mangualde: Edições Pedago.

Machado, Manuela (1990). "Prefácio" *in* Conselho Escolar da Voz do Operário da Ajuda, *A nossa escola,* p. 3 Lisboa: A Voz do Operário.

Marcelino, Francisco (2002). "Das técnicas Freinet à Autoformação Cooperada - Para uma pedagogia da Cooperação Educativa" *in Escola Moderna Série V nº 16,* pp. 49-59. Lisboa: MEM.

Marpeau, Jacques (2002). *O processo educativo. A construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos.* São Paulo: Artmed.

Martuccelli, Danilo (2000). "Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école". *in L'année Sociologique – Sociologie de l'éducation vol 50/2000 nº 2,* pp. 297-318. Paris: PUF.

Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire.* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Meirieu, Philippe (1998a). *Frankenstein pédagogue.* Paris: ESF éditeur.

Meirieu, Philippe (1998b). *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Mendes, Catia (2008). *A gramática ou a língua.* http://www.overmundo.com.br /overblog/a-gramatica-ou-a-lingua. Bezocht op 31/12/2012.

Modesto, Artarxerxes (2005). *Os avanços nos estudos da língua falada.* Entrevista concedida por Luis Carlos Travaglia. Http://www.letramagna.com/travagliaentre.htm. Bezocht op 31/12/2012.

Montessori, Maria (1926). *De methode Montessori.* Amsterdam : Van Holkema e Warendorf.

Morais, José (1994). *L'art de lire.* Paris: Éditions Odile Jacob.

Mosconi, Nicole *Rapport au savoir: une approche socio-clinique.* http://www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/colloque.pdf. Bezocht op 30 11 2008.

Narciso, Miguel e Paulus Pascal (2006). *Histórias de matemática. Uma abordagem da didática experimental da matemática.* http://pascalpaulus.files.wordpress.com/2009/09/01historiasmatematicas.pdf . Bezocht op 20/05/2012.

Neill, A.S. (1970a). *Libres enfants de summerhill.* Paris: François Maspéro.

Neill, A.S. (1970b). *La liberté – pas l'anarchie.* Paris: Payot.

Niza, Sérgio (1991). "O diário de turma e o conselho" *in Escola Moderna Série III nº 1,* Pp . 27-30. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (1997). *Formação cooperada.* Lisboa: Educa.

Niza, Sérgio (1998a). "Editorial" *in Escola Moderna Série V nº 2,* p. 3. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (1998b). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico" *in Inovação, Volume 11 nº 1,* pp. 77-98. Lisboa: ME-IIE.

Niza, Sérgio (2000). "A cooperação educativa na diferenciação do trabalho e da aprendizagem" *in Escola Moderna Série V nº 9,* pp. 39-47. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (2001a). "Posfácio" *in António Nunes: Freinet – atualidade de uma obra* pp. 153-159. Porto: Editora ASA.

Niza, Sérgio (2003). "Editorial" *in* Escola *Moderna Série V nº 17,* pp. 3-4. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (2012). *Escritos sobre educação.* Lisboa: Tinta da China.

Niza, Sérgio (entrevista à) (2001). "Freinet e Vygostky" *in* Escola *Moderna Série V nº 11,* pp. 43-47 Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (entrevista à) (2012a). "Os professores têm de tomar consciência da sua própria força" *in A página da educação Série II nº 198,* pp. 8-16. Porto: Profedições.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente. Histórias de educação.* Porto: Asa Edições.

Nóvoa, António (2012). "Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa" *in* Niza, Sérgio *Escritos sobre educação,* pp. 17-21. Lisboa: Tinta da China.

Nóvoa, António e Vilhena, Graça (1996). "Sérgio Niza" *in* Houssaye, Jean (dir.): *Pédagogues contemporain,* pp.197-227. Paris: Armand Colin.

Nunes, António (2002). *Freinet. Atualidade pedagógica de uma obra.* Porto: Asa Edições.

Nunes, Cristina (1987). *Monografia de fim de curso. O valor da cooperação educativa na educação moral.* Lisboa: ISPA (policopiado).

OCDE (2005). *School factors related to quality and equity*. http://www.oecd.org/ edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf. Bezocht op 21.11.2011.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II).* Http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en. Bezocht op 21.11.2012.

Olivério, Alberto (1986). *Como nasce um conformista*. Lisboa: Moraes Editores.

Olson, David, Torrance, Nancy e colaboradores (2000). *Educação e Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed.

Oury, Fernand (2009). "Le grand Judo, introduction aux cintures" *in La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury,* pp. 125-136. Vigneux: Matrice.

Oury, Jean (1999). "Préface" *in* R. Lafitte, *Mémento de la pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif.* Vigneux: Matrice.

Pain, Jacques (2009). "La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury" *in* Martin, Lucien; Meirieu, Philippe e Pain, Jacques (dir.): *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury,* pp. 93-108. Vigneux: Matrice.

Pain, Jacques et Oury, Fernand (1972). *Chronique de l'école caserne.* Paris: François Maspero.

Papert, Seymour (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas.* New York: Basic Books.

Paraskeva, João (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo.* Porto: Didáctica Editora.

Paraskeva, João (2008). "Currículo como prática de significações". *in* Paraskeva, J (org), *Educação e poder,* pp. 135-168. Mangualde: Edições Pedago.

Paraskeva, João (2011). *Nova Teoria Curricular.* Mangualde: Edições Pedago.

Paraskeva, João (org) (2008). *Educação e poder.* Mangualde: Edições Pedago.

Paulus, Bob e Paulus, Pascal (2009). *Leren is geen dwangarbeid.* Oostende: Dumont.

Paulus, Pascal (1999). *Momentos de matemática.* Lisboa: E-livro. https://sites.google.com/view/pepepascal/more-writing/nonfiction.

Paulus, Pascal (2004). "Uma questão de opção... curricular" *in Escola Moderna Série V nº 20,* pp. 29-42. Lisboa: MEM.

Paulus, Pascal (2006). *A escola faz-se com pessoas. Undi N ta bai?* Porto: Profedições.

Paulus, Pascal (2010). *De experiências na escola. Cinquenta e três olhares discretos e menos discretos.* Lisboa: IE (policopiado).

Peças, Américo (2006). "Sérgio Niza: A construção de uma democracia na ação educativa » *in Educação, Temas e Problemas. Nº1 Ano 1,* Pp 147-168. Évora: UE-CIE.

Perrenoud, Philippe (1994). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação.* Porto: Asa Edições.

Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, Jean (2007). "Comentário sobre as observações críticas de Vygostky a propósito de Le langage et la pensée chez l'enfant e Le jugement et le raisonnement chez l'enfant" *in* Lev Vygostky, *Pensamento e Linguagem,* pp. 374-385. Lisboa: Relógio d'Água.

Pires, Júlio (2003). "O planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna" *in* Escola *Moderna Série V nº 17,* pp. 23-66. Lisboa: MEM.

Pochet, Catharine, Oury, Fernand (1979). *Qui c'est le conseil?* Paris: François Maspero.

Pochet, Catherine, Oury, Fernand e Oury, Jean (1986). *"L'année dernière j'étais mort..." Signé Miloud.* Vigneux: Matrice.

Popkewitz, Thomas (2008). "A escolaridade e a exclusão social". *in* Paraskeva, J (org), *Educação e poder,* pp. 109-133. Mangualde: Edições Pedago.

Popkewitz, Thomas (2011). *Políticas educativas e curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas.*

Mangualde: Edições Pedago.
Ramos do Ó, Jorge (2003). *O governo de si mesmo.* Lisboa: Educa.
Ramos do Ó, Jorge (2012). "Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza" *in* Niza, Sérgio *Escritos sobre educação,* pp. 23-37. Lisboa: Tinta da China.
Resweber, Jean- Paul (1988). *Pedagogias novas.* Lisboa: Teorema.
Reuter, Yves (2007). "Comprendre les principes de foncionnement de l'école Freinet". *in* Reuter, Yves (org), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* pp. 15-30. Paris: l'Harmattan.
Reuter, Yves (dir), (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* Paris: l'Harmattan.
Rochex, Jean-Yves (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire.* Paris: PUF.
Rogers, Carl (1974). *Tornar-se pessoa.* Lisboa: Moraes Editores.
Rousseau, Jean-Jacques (1924). *Emile.* Groningen: P. Noordhoff
Rousseau, Jean-Jacques (1989). *O contrato social.* Mem Martins: Publicações Europa-América.
Sacristán, José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social.* Porto: Porto Editora.
Sacristán, José Gimeno (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed.
Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012.* OECD Publishing.
Santos Silva, Augusto e Madureira Pinto, José (1986). *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.
Santos, Irene (2004). *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana*. Lisboa: Educa.
SCANS The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1992). *Learning a living: a blueprint for high performance. A scans report for America 2000.* U.S Government: U.S. Department of Labor.
Sedas Nunes, A. (2005). *Questões preliminares sobre as ciências sociais (13ª edição).* Lisboa: Editorial Presenças.
Sélys, Gérard de e Hirtt, Nico (2003). *Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement.* Bruxelles: EPO.
Sérieyx, Hervé (1995). *O big bang das organizações.* Lisboa: Instituto Piaget.
Serralha, Filomena (2001). "Evolução das decisões morais em contexto educativo – Modelo democrático de socialização" *in Escola Moderna Série V nº 11,* pp 32-40 Lisboa: MEM.
Serralha, Filomena (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
Serralha, Filomena (2009). "Caracterização do Movimento da escola moderna" *in* Escola *Moderna Série V nº 11,* pp. 5-52. Lisboa: MEM.
Serralha, Pinto, Pereira, Felício, Niza (1992). *Formação Pessoal e Social. O Diário de Turma e o Conselho.* Lisboa: ESE João de Deus.
Snyders, Georges (1975). *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris: PUF.
Steiner, George (1992). *No castelo do barba azul.* Lisboa: Relógio D'Água.
Steiner, George (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
Tadeu da Silva, Thomas (2000). "Depois das teorias críticas do currículo" *in* António Nóvoa e

Jürgen Schriewer (org): *A difusão mundial da escola.* Lisboa: Educa.

Thébaudin, Françoise e Oury, Fernand (1995). *Pédagogie Institutionnelle. Mise en place et pratique des institutions dans la classe.* Vigneux: Éditions Matrice.

Torres Santomé, Jurjo (1995). *O curriculo oculto.* Porto: Porto Editora.

Torres Santomé, Jurjo (2011). "Introdução crítica" *in* Popkewitz, Thomas: *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas,* pp. 7-16. Mangualde: Edições Pedago.

Touraine, Alain (1996). *O retorno do ator. Ensaio sobre sociologia.* Lisboa: Instituto Piaget.

Tragtenberg, Maurício (2003). "Pistrak: uma pedagogia socialista" *in Revista Espaço Académico Ano III nº24.* ISSN 1519.6186. www.espacoacademico.com.br/024 /24mt1981.htm. Bezocht op 3-11-2012.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas.* Porto: Fundação Manuel Leão.

Tyack, David e Cuban, Larry (1997). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform.* Cambridge: Harvard University Press.

Tyack, David e Tobin, William (1994). "The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change?", *in American Educational Research Journal Fall, vol. 31 nº 3,* pp. 453-479. Washington DC: American Educational Research Association.

Úcar, Xavier (2011). "Hacia una pedagogía de la elección" *in A Página da Educação série II nº 195,* pp. 36-37. Porto: Profedições.

Úcar, Xavier (2012). "Sobre la pedagogía crítica" *in A Página da Educação série II nº197,* pp. 70-71. Porto: Profedições.

Van Haecht, Anne (1994). *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Van Zanten, Agnes (dir.) (2000). *L'école. L'état des savoirs.* Paris: Éditions La Découverte.

Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle.* Paris: François Maspero.

Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1977). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: François Maspero.

Vergnaud, Gerard (1996). "La théorie des champs conceptuels" *in* Brun, Jean *Didactique des mathématiques,* pp. 197-244. Paris: Delachaux et Niestlé.

Vincent, Guy; Lahire, Bernard e Thin, Daniel (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". *in* Vincent, Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire,* pp. 11-48. Lyon: PUL.

Voz do Operário da Ajuda, Escola (1999). *Uma história de Abril.* Lisboa: Câmara Municipal.

Vygotsky, Lev S. (1977). "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar" *in* Luria, Liontiev, Vygotsky e outros *Psicologia e pedagogia I,* pp . 31-50. Lisboa: Editorial Estampa.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1.* Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente.* São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Wacquant, Loïc (2004). *Punir les pauvres. Le nouveau gouvernement de l'insécurité sociale.* Marseille: Agone.

Weber, Max (1999). "Die drei reinen Typen der legitimen Herrshaft" *in E.Flitner: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftlehre von Max Weber,* pp 475-488. Potsdam: Institut für Pedagogik der Universität Potsdam.

Weber, Max (2005). *Três tipos de poder e outros escritos.* Lisboa: Tribuna da História.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: University Press.

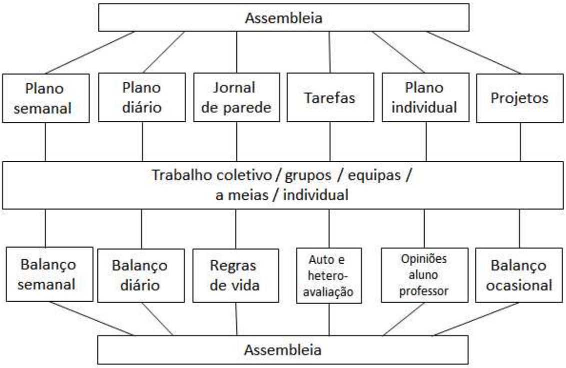
Wouters, D. (1924). *De Emile van Rousseau.* Groningen: P. Noordhoff.

Xarepe, Odete (1991). "O acampamento escolar em Caliços" *in Escola Moderna Série III nº 3,* pp. 1-10. Lisboa: MEM.

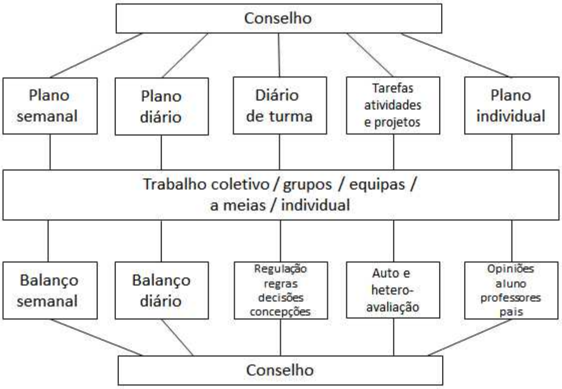
Xiberras, Martine (1996). *As teorias da exclusão.* Lisboa: Edições Piaget.

Zinn, Howard e Macedo, Donaldo (2007). *Poder, Democracia e Educação.* Mangualde: Edições Pedago.

Bijlage: Evolutie van assemblee naar raad in MEM



Schema 1: Xarepe, Odete (1991: 10). Montage.



Schema 2: Serralha, Pinto, Pereira, Felicio en Niza (1992: 79). Functies van de klassenraad .

Pascal Paulus (1957) volgde een opleiding als onderwijzer in België en behaalde een doctoraat in de onderwijssociologie aan de Instituto de Educação van de Universiteit van Lissabon, onder leiding van Rui Canário.

Hij was mede-oprichter van de "de Appeltuin” op basis van het werk van Célestin Freinet en de Institutionele Pedagogie van Fernand Oury.

Hij woont sinds 1986 in Portugal, waar hij werkprojecten heeft ontwikkeld als actief lid van de Movimento da Escola Moderna.

Binnen de theorie van de vormen van sociale relaties van Vincent, Lahire en Thin (1994) suggereren ze een relatief onveranderlijke vorm, die Lahire aanduidt als schoolvorm van sociale relaties, geïntegreerd in sociale praktijken met schriftuurlijke vormen die de praktijken van orale sociale vormen opvolgen.

De hypothese *naast elkaar bestaande schoolvormen van sociale relaties* die onderling variëren in de relatie met de macht (Foucault) en in de relatie tot de kennis (Charlot) in een *continuüm* te schikken maakt het mogelijk om deze enkelvoudige vorm als een variante van een groter geheel in te schrijven.

In het algemeen geeft het voorgestelde *continuüm* de aanzet voor drie vormenfamilies wat een veelzijdig beeld toelaat op schoolvormen van sociale relaties. Dit geeft dan weer aanzet tot een vergelijkende 'grammatica' voor leren op school en verrijkt zo de ‘grammar of schooling’ van Tyack en Tobin (1994).

Het stelt ons in staat om een vorm van toekomstige, conviviale school te bespreken, die het leren gemakkelijker maakt en een begrijpbare kritische lezing en vormgeving van de sociale wereld in de hand werkt.

1 Beschikbaar in de repository van de Universiteit van Lissabon, op https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692.

2 Ik gebruik hier het woord subject in de zin van het Portugese *sujeito* of individu

3 Vertaling uit het Portugees door de auteur.

4 Xiberras 1996, p. 121.

5 De eerste druk dateert uit 1979.

6 Zie deel II: *Herinneringen onder de vijgenboom.*

7 Door mij uitgelicht.

8 Eerste druk in 1966.

9 Zie pagina 21 .

10 Zie verder.

11 Canário en Alves (2004) herinneren eraan dat leraren in de Europese Unie een van de grootste beroepsgroepen vormen en ongeveer 3% van de actieve bevolking vertegenwoordigen.

12 Vertaald uit het Frans.

13 Een moeilijk te vertalen nuance. We zouden kunnen zeggen dat het eerder een kwestie is van een 'interactie met de kennis' dan van een 'relatie tot de kennis'.

14 Persoonlijk geef ik er de voorkeur aan de vertaling “scholingsgrammatica" of "grammatica van schoolonderwijs" te gebruiken voor de oorspronkelijke term "grammatica van scholing". Zie ook noot 15, bladzijde 40 en noot 13, bladzijde 172.

15 Zie hieronder, "*Discussies en morfologische suggesties*", pagina 114.

16 Vertaald uit het Engels.

17 Of "grammatica van het schoolonderwijs". De term "school" wordt op verschillende manieren vertaald. Vanwege de context van het oorspronkelijke artikel heb ik gekozen voor de termen "scholing" of “schoolonderwijs", die mij dichter bij de oorspronkelijke betekenis lijken te liggen. *Zie hieronder biz 172.*

18 In de zes jaar voor en veertien jaar na de invoering van de basiswet voor het basisonderwijs in Portugal.

19 Door onder meer Bautier, Charlot en Rochex (2000), Dubet (1994), Dubet en Martuccelli (1996), Rochex (1995).

20 Zie hieronder voor de lassalliaanse vorm: *"Sociale relaties met subject-objecten".*

21 Houssaye (2004) stelt dat elke leraar die nadenkt over zijn handelen in de klas, een kandidaat is om pedagoog te worden.

22 Of, om de woorden van Nóvoa in herinnering te brengen: “ *Als het om onderwijs gaat, twijfelt geen enkele politicus, heeft geen commentator ongelijk, aarzelt geen Portugees. Versleten woorden. Nutteloos. Banaliteiten. Leugens. Evidenties..”* (2005: 15). De woordspeling gaat verloren. Oorspronkelijk: “*Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente mente. Evidentemente.*”

23 Zie supra, bladzijde 14 e.v.

24 Zie hierboven, bladzijde 45 *Vijf kenmerken van schriftuurlijke schoolvormen van sociale relaties*.

25 Zie hierboven, pagina 48 *“School en machtsrelaties”.*

26 Zie pagina 27 voor João Barroso's samenvatting van deze grammatica in haar basisvorm. Ik kom uitgebreider terug op de suggesties van Tyack en Tobin aan het eind van dit boek.

27 Zie hierboven, p. 58.

28 Zie ook supra, p. 34.

29 Vertaald uit het Frans.

30 Ter verduidelijking in de oorspronkelijke tekst: In 1975 leerden de meeste Vlaamse scholen lezen en schrijven door de avonturen van kinderen die aan het begin van de 20e eeuw op het Nederlandse platteland woonden, na het vastleggen van de 17 referentiewoorden.

31 Vertaling uit het Frans.

32 Vertaling uit het Engels.

33 Website van de school, geraadpleegd op 21.11.2012: http://www.odenwaldschule.de/

34 Zie hierboven, pagina 78.

35 Zie hieronder, " *Repetities van democratie in de microkosmos* ".

36 Vertaling uit het Frans.

37 Vertaald uit het Frans.

38 Dit zelfregulerende systeem omvat voor Oury, die een zwarte band was in judo, de toekenning van banden zoals die van de judoka's. Ik denk dat deze praktijk vandaag bevraagd kan worden in het licht van de beschouwingen binnen de MEM. Die toekenning is wellicht het resultaat van de werkcontext van Oury die van mening is dat zo de sociale competentie van elke persoon onthuld zijn in de groep. De pedagoog (Oury, 2009 – postuum) betoogt dat een duidelijke visie van ieder element van de groep in relatie tot de competenties en zwakheden van elkaar nodig is zolang de judo-filosofie bewaard blijft dat

wie een meer gevorderde kleur heeft, verplicht is om wie een vorige band bezit te ondersteunen bij het verkrijgen van de volgende band, waarbij de band ook iedereen beschermd tegen gevaarlijke situaties.

39 Vertaling uit het Frans.

40 Zie deel twee, onder de titel *"Een Raad met de naam vergadering"*.

41 Terwijl we in 1979 de term *"Klasraad"* gebruikten (Hermans, Macquoy et *al* , 1981), nam ik de term *"assembleia"* (klasvergadering) over, die in de jaren 1986-1991 algemeen werd gebruikt, zowel in de MEM als in de Voz do Operário do Operário, om in 1996 terug over te gaan op de term "*Conselho de Turma*" (Klasraad) (Paulus, 2006).

42 *noot vertaling*: 1e cyclus van de basisschool. Komt overeen met de eerste vier jaar van de lagere school in België. Tot de rechts-liberale hervormingen in het eerste decennium van deze eeuw gold het algemeen principe één klas - één "leraar eerste of eerste/tweede cyclus"

43 Origineel in het Frans: "C'est pour bien marquer cette extériorité du monde e du sujet que je parle de "rapport" au savoir, plutôt que de "relation" au savoir: le term "rapport" indique mieux que le sujet se rapporte à quelque koos qui lui est extérieur."

44 Rurale wijk van een voorstad van Lissabon

45 Door mij uitgelicht.

46 De Centra gebruiken zelf beide afkortingen.
Informatie op de website http://www.cemea.asso.fr/ (geraadpleegd op 16-12-2012).

47 Freitas vertelt over de interesse van de MST in Pistrak in een interview gepubliceerd op http://pt.scribd.com/doc/65914798/4-Entrevista-Luis-Carlos-de-Freitas (geraadpleegd op 16-01-2012).

48 Informatie op de FIMEM-website: http://www.fimem-freinet.org/ (geraadpleegd op 16-12-2012).

49 Vertaling uit het Frans.

50 Zie https://www.cemea.asso.fr en https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2776 (geraadpleegd op 20 december 2012).

51 Vertaling uit het Engels.

52 Zie deel II - Herinneringen onder de vijgenboom.

53 Vertaald uit het Frans.

54 Zie hierboven, hoofdstuk 1, pagina 29.

55 In Nederlands gebruiken sommigen de termen *pedagogie* en *pedagogiek* om dit verschil te maken, maar het blijft in beide gevallen om opvoedkunde gaan.

56 Vertaald uit het Frans.

57 Centrum-rechtse regering onder Pedro Passos Coelho met Nuno Crato als minister van Onderwijs en Wetenschap

58 Zie hoofdstuk 2, pagina 131 en volgende.

59 Volledig aangevuld schema in hoofdstuk 5 in *“Het continuüm van schoolvormen van sociale relaties*”.

60 Aanvullende informatie over Finland wordt gegeven door de Finse pedagoog Pasi Sahlberg in een opname op https://www.youtube.com/watch?v=dwHerTpwuvc , gezien op 14 augustus 2012.

61 Zie: *Deel II. Herinneringen onder de vijgenboom. De casus van de De Voz do Operário da Ajuda*. (op https://sites.google.com/view/pepepascal/more-writing/nonfiction)

62 Zie pagina 138.

63 Tekst niet gevonden.

64 Teksten die ik niet kon vinden.

65 Alle titels en ondertitels waarnaar in dit hoofdstuk wordt verwezen, verwijzen naar deel II: *Herinneringen onder de vijgenboom*.

66 De hier gebruikte namen om de geïnterviewde oud-leerlingen te identificeren zijn fictief. De geïnterviewde docenten worden geïdentificeerd aan de hand van hun echte naam, na hiervoor de toelating te hebben gekregen.

67 Vertaling uit het Frans.

68 Moderne schoolbeweging.

69 Zie voor "auctoritas" hoofdstuk 1, pagina 59.

70 Vertaald uit het Frans.

71 Dit hoofdstuk is eerder met enkele aanpassingen gepubliceerd in Escola Moderna Série 6 nº 2 (2014) onder de titel " *Schoolvormen van sociale relaties: naar een vergelijkende grammatica van leren op school?* ".

72 Zie in dit verband onder meer Lesne (1977) en Foucault (1979).

73 De manier van schoolgaan in de geanalyseerde periode is gebaseerd op een praktijk met een nu niet meer gebruikte syntaxis die dicht aanleunt bij de syntaxis die momenteel door de MEM wordt gehanteerd (zie hieronder).

74 Het concept is ontwikkeld door Vincent, Lahire en Thin (1994), waarbij de term 'scriptural-scolaire' in het Frans wordt gebruikt om de specificiteit van de schoolvorm van de relatie met kennis uit te leggen.

75 Vincent, Lahire en Thin (1994, p.36): "Le rapport scriptural-scolaire au langage et au monde".

76 Van 1910 tot 1926.

77 Periode die loopt van 1929 tot 1974 met een autocratische regering met dictatoriale trekken die door sommigen verdoezelend de tweede republiek wordt genoemd.

78 Informatie beschikbaar op mam.net.educom.pt/file.php/1/Seminario20Set.pps (geraadpleegd op 13-01-2013).

79 Zie onder andere: Manuela Castro Neves (2006, 2011); Pascal Paulus (2013, 2006); Yves Reuter, (2007); Catherine Pochet, Jean Oury en Fernand Oury (1986).

80 Zie onder meer Correia (2012) en Paulus (2004 en 2006).

81 Veldwerk, zie Deel 2.

82 Freire (2002, p.226).

83 Het Macmillan-woordenboek definieert *"schooling: the education you get on school"* (2006, p.1268), terwijl het Oxford online woordenboek *"schooling: education on school"* voorstelt. De elektronische woordenboeken lookwayup.com sluit aan bij deze definitie met *"the act of teaching at school"* en stelt *opvoeding, vorming* voor. Vertalen.nu online suggereert "*schoolopleiding*", terwijl de Bab.la-pagina *"school"* voorstelt.*"*. Het Vandaele woordenboek online geeft voor *scholing* de definitie *"opleiding"*. Linguee on line stelt het Nederlandse *scholing* gelijk aan het Engelse *schooling*. Alle elektronische woordenboeken zijn geraadpleegd op 22 08 2023.

84 Ik heb de nummering toegevoegd om het leesbaarder te maken. Dezelfde nummering wordt later herhaald.

85 "De normatieve grammatica is de grammatica die de regels van goed spreken en schrijven voorschrijft en als referentie de taal heeft die wordt gebruikt door goede auteurs, door een sociaal dominante groep". (Lissabon Academie van Wetenschappen, 2001, p.1923).
Een *normatieve grammatica* zegt niet wat de eenheden, constructies, categorieën van een taal zijn, noch legt ze uit hoe die elementen werken, noch analyseert ze elementen van de taal. Het is de *beschrijvende grammatica* die zegt hoe de taal is opgebouwd en hoe het werkt. De normatieve grammatica doet aanbevelingen over het gebruik van de taal. (Travaglia in een interview met Modesto, 2005).
De *beschrijvende grammatica* is de grammatica die een bepaalde taalvariëteit op een bepaald moment

van zijn bestaan beschrijft en registreert (en is dus in een synchrone benadering). (Travaglia *apud* Mendes, 19-06-2008).
De *vergelijkende grammatica* [is de] discipline die, vanuit een vergelijkend perspectief, verschillende talen bestudeert. (Lissabon Academie van Wetenschappen, 2001, p.1923).

86 Tijdens de conferentie in het kader van de viering van acht jaar Leerlaboratorium in Cascais, herinnerde Sérgio Niza eraan dat emanciperen oorspronkelijk betekent uit handen geven. In dezelfde zin verduidelijkt het Online Etymology Dictionary (geraadpleegd op 20-01-2013): “emancipatus, pp. van emancipare "verklaar (iemand) vrij, geef iemands gezag over," [...] van ex- "uit, weg" + mancipare "leveren, overdragen of verkopen", van mancipum "eigendom", van manus "hand" + capere “nemen".